

*Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение дополнительного профессионального образования
(ФГАОУ ДПО АПК и ППРО)*



АКАДЕМИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ
РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

СОВРЕМЕННОЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
MODERN ADDITIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

сетевой научно-методический журнал

№ 3 / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Малеванов Евгений Юрьевич

*Главный редактор журнала, ректор ФГАОУ ДПО АПКиППРО,
кандидат педагогических наук, E-mail: rector@arkpro.ru*

Алексеева Галина Ивановна

*Директор АОУ ДПО РС(Я) «Институт развития образования
и повышения квалификации имени С.Н.Донского II»,
доктор педагогических наук, E-mail: iroipk@mail.ru*

Басюк Виктор Стефанович

*Заместитель Президента Российской академии образования,
кандидат психологических наук, E-mail: bvs050@mail.ru*

Жолован Степан Васильевич

*Ректор Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического
образования (СПБАППО),
кандидат педагогических наук, E-mail: rector@spbappo.ru*

Калашникова Наталья Григорьевна

*Первый проректор КГБУ ДПО «Алтайский краевой институт повышения
квалификации работников образования»,
доктор педагогических наук, профессор, E-mail: natgrig038@yandex.ru*

Новоселова Светлана Юрьевна

*Заместитель главного редактора журнала, Первый проректор по
образовательной и научной деятельности ФГАОУ ДПО АПКиППРО,
доктор педагогических наук, доцент, E-mail: novoselova@arkpro.ru*

Пишун Сергей Викторович

*Директор Школы педагогики Дальневосточного федерального университета,
доктор философских наук, профессор,
E-mail: pishun.sv@dvfu.ru*

Колосов Дмитрий Эдуардович

*ответственный секретарь редакции,
кандидат технических наук, E-mail: herald@arkpro.ru*

СОДЕРЖАНИЕ ВЫПУСКА

сентябрь 2015, № 3

(выпуск 3)

Актуальные вопросы образовательной политики			стр
1	Петрунина И.А.	Развитие негосударственного сектора дошкольного образования – эффективный механизм реализации демографической политики в регионах Российской Федерации	1
2	Коренблит С.С., Арушанова А.Г., Волосовец Т.В.	Российский образовательный стандарт: парциальная программа «Весёлый день дошкольника»	8
Философия, теория и методология образования			
3	Ильина А.В., Маковецкая Ю.Г.	Учебно-исследовательская деятельность как средство обеспечения принципа преемственности в обучении	16
4	Гордиенко И.Н.	Обновление содержания дополнительного профессионального образования преподавателей вузов художественного профиля	25
5	Розенберг И.Н.	Дистанционное обучение специалистов	31
Профессиональное развитие педагогических кадров			
6	Василевская Е.В.	Повышение квалификации в области развития инновационной и предпринимательской деятельности в сфере дополнительного образования детей	40
7	Нестеренко А.А.	Приемы повышения эффективности инновационной деятельности педагогов	52
8	Новикова Т.Г., Гоглова М.Н.	Историко-генетический анализ моделей развития дополнительного профессионального педагогического образования	59
Психологические и педагогические аспекты современного образования			
9	Игнатова И.А.	Модель единого образовательного пространства в аспекте социализации детей с ОВЗ на основе реализации ФГОС	78
10	Марченко О.Н.	Профессиональная компетентность учителя в контексте стандартизации в сфере образования	86
11	Иноземцева К.М.	Технология лингво - методической обучающей поддержки в междисциплинарной иноязычной подготовке технического вуза	92
Проблемы и перспективы развития системы начального, основного и среднего общего образования			
12	Яковлева С.Г.	Планирование урока: идея, воплощение, итог. Часть 1.	103
13	Виноградова Л.Н.	Авторская образовательная программа по художественному труду на занятиях по подготовке детей к школе	125
Российский и международный опыт			
14	Грачева Л.Ю., Зайцева А.В.	Основные содержательные направления повышения квалификации педагогов за рубежом: опыт института развития карьеры в Великобритании	137
15	Стрелова О.Ю.	«История и память»: ресурсы дополнительной содержательной линии в изучении истории Холокоста	146

CONTENT OF THE RELEASE

September 2015 № 3

(Issue 3)

Actual issues of educational policy			page
1	Petrunina I. A.	Development of a private sector pre-school education – an effective mechanism for the implementation of demographic policy in Russian regions	1
2	Korenblit S., Arushanova A., Volosovets T.V.	Russian educational Standard: the partial program "Fun day for preschoolers"	8
Philosophy, theory and methodology of education			
3	Ilyina A.V., Makovetsky Y. G.	Teaching and research activities as a means of ensuring the principle of continuity in training	16
4	Gordienko I.N.	The renovation of content of additional professional education for teachers of artistic education in universities	25
5	Rosenberg I.N.	Distance learning for professionals	31
Professional development of pedagogical staff			
6	Vasilevska E.V.	Further training on the development of innovation and entrepreneurship children	40
7	Nesterenko A.A.	Methods of increase of efficiency of the innovative activity of teachers	52
8	Novikova T.G., Goglova M.N.	Historical-genetic analysis of models for the development of additional professional pedagogical education	59
Psychological and pedagogical aspects of modern education			
9	Ignatova I.A.	The model of a global educational space in the aspect of socialization of children with disabilities through the implementation of the Federal State educational standard	78
10	Marchenko O.N.	Professional teacher competence in the context of standardization in education sphere	86
11	Inozemtseva K.M.	Scaffolded instruction in interdisciplinary foreign language teaching of technical universities	92
Problems and prospects of the system of primary, basic and secondary general education			
12	Yakovleva S.G.	Lesson planning: idea, realization, result. Part 1.	103
13	Vinogradova L.N.	Copyright education program on the artistic labour in order to prepare children for school	125
Russian and international experience			
14	Gracheva L.Y., Zaitseva A.V.	Benchmark statements of teachers' career development programmes and their content abroad: Career Development Institute in Great Britain	137
15	Strelova O.J.	"History and memory": resources of additional content line in Holocaust' study	146

УДК: 373; 314

РАЗВИТИЕ НЕГОСУДАРСТВЕННОГО СЕКТОРА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ ДЕМОГРАФИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ В РЕГИОНАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Петрунина И.А., проректор, ФГАОУ ДПО АПКиППРО,
E-mail: petrunina@apkpro.ru, Москва, Россия

Аннотация.

Наличие системы коллективного и индивидуального ухода за малолетними детьми является важным элементом демографической политики. Максимально облегчая женщине возвращение на рынок труда после рождения ребенка, такая система активно стимулирует рост рождаемости. В условиях дефицита мест в муниципальных и ведомственных учреждениях возрастает роль негосударственного сектора. В статье обсуждаются модели негосударственного сектора дошкольного образования, особенности из развития и применения

Ключевые слова: уход за малолетними детьми, демографическая политика, негосударственный сектор дошкольного образования

DEVELOPMENT OF A PRIVATE SECTOR PRE-SCHOOL EDUCATION – AN EFFECTIVE MECHANISM FOR THE IMPLEMENTATION OF DEMOGRAPHIC POLICY IN THE RUSSIAN REGIONS

Petrunina I. A., Vice-Rector, APD RTE,
E-mail: petrunina@apkpro.ru, Moscow, Russia

Abstract. The presence of collective and individual care for young children is an important element of population policy. For woman is important to return to the labour market after child birth, and the system of young children care actively stimulates the growth of birth rate. The role of the non-governmental sector increases in the conditions of shortage of places in municipal and departmental institutions,. The article discusses the model of the non-state sector of preschool education, characteristics of its development and application

Keywords: caring for young children, population policy, non-state sector of preschool education

Одним из важных факторов демографической политики является доступное качественное дошкольное образование.

Международные исследования показывают, что наличие системы коллективного и индивидуального ухода за малолетними детьми является очень важным элементом демографической политики. Максимально облегчая женщине возвращение на рынок труда после рождения ребенка, такая система активно стимулирует рост рождаемости. А длительный декретный отпуск как раз снижает вероятность рождения последующих детей.

В условиях прогнозируемого снижения в нашей стране количества женщин детородного возраста в ближайшие годы как раз и возрастает значимость вторых и третьих родов. И ключевым вопросом становится доступность ухода за малолетними детьми.

Когда мы говорим о негосударственном секторе дошкольного образования, часто возникает вопрос, где в общей системе образования находится та ниша, которую может занять негосударственный поставщик.

Президентом Российской Федерации поставлена задача ликвидации очереди в детские сады для детей в возрасте от 3 до 7 лет до 2016 года¹. Однако уже сейчас понятно, что в полном объеме, несмотря на беспрецедентные меры финансовой поддержки по строительству и реконструкции зданий детских садов, данная задача выполнена не будет. Останутся 12-15 регионов, которые не смогут достичь данного результата. И это одна из проблем, которую может решить негосударственный сектор дошкольного образования².

Также если посмотреть на структуру очередности в дошкольные образовательные учреждения, то очевидно, что большая часть детей очереди находится в возрастной группе от 2 месяцев до 3 лет. А особенно это актуально для родителей детей от 1,5 до 3 лет, так как именно в этот период прекращаются выплаты по уходу за детьми, и многие родители нуждаются в местах для детей младшего дошкольного возраста.

В соответствии с новым законом «Об образовании в Российской Федерации»³ впервые дошкольное образование включено в общее образование и является первым уровнем образовательной системы. На поле дошкольного образования появились и новые участники процесса. Теперь программы дошкольного образования могут реализовывать не только привычные всем государственные, муниципальные или частные детские сады, но и коммерческие организации в качестве дополнительного вида деятельности и индивидуальные предприниматели. Более того, индивидуальные предприниматели могут оказывать лицензированные услуги дошкольного образования не только в нежилых, но и в жилых помещениях.

В 2013-2014 годах после принятия нового закона «Об образовании в Российской Федерации» шло формирование новой нормативной правовой базы, в том числе в области дошкольного образования. Приняты новые Санитарные правила и нормативы для жилых и нежилых помещений⁴, внесены изменения в Правила пожарной безопасности в части

¹ Указ Президента РФ от 07.05.2012г. №599 «О мерах по реализации государственной политики в области науки и образования»

² Материалы заседания Комиссии по мониторингу достижения целевых показателей социально-экономического от 07.05.2015г. <http://www.kremlin.ru/events/president/news/49425>

³ Статьи 2и 10 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 26.12.2012г.

⁴ СанПиН 2.4.1.3049-13, СанПиН 2.4.1.3147-13

приравнивания требований к помещениям групп детей дошкольного возраста, размещенным в жилых домах, как к жилым помещениям жилых домов⁵, утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, принят профессиональный стандарт педагога.

В настоящее время мы вступили в период правоприменительной практики. И сейчас очень важно внимательнейшим образом отслеживать реализацию принятых документов, и оперативно реагировать на необходимость их оптимизации.

Однако негосударственный сектор дошкольного образования исторически сложился как дорогостоящий для родителей формат получения образования. Вместе с тем действующая нормативная правовая база позволяет сделать данный сектор полноправным участником не только удовлетворения спроса родителей на дошкольное образование, но и ликвидации очереди в детские сады.

По поручению Минобрнауки России в конце 2014 года были разработаны модели развития негосударственного сектора дошкольного образования с привлечением к оказанию услуг дошкольного образования и присмотра и ухода как традиционных частных детских садов, так и индивидуальных предпринимателей.

Целью всех мер поддержки, заложенных в модели, является снижение для родителей стоимости услуг негосударственного сектора дошкольного образования вплоть до муниципального уровня родительской платы.

Цель, безусловно, амбициозная, но вполне достижимая.

Стратегически все меры поддержки негосударственного сектора дошкольного образования отвечают на три основных вопроса:

- как создать места для детей дошкольного возраста в негосударственном секторе?
- как подготовить кадры, умеющие организовывать бизнес-процессы?
- как сопровождать деятельность негосударственных поставщиков услуг?

Успешность ответов на эти вопросы в первую очередь зависит от межведомственной консолидации ресурсов в регионе. Ведь негосударственные поставщики услуг – это субъекты малого и среднего предпринимательства и негосударственные некоммерческие организации, на поддержку которых как на федеральном, так и на региональных уровнях заложены значительные финансовые средства.

⁵ Пп. 5.2.2 и 5.2.3. СП 4.13130

Какими ресурсами на сегодня может пользоваться регион, помогая негосударственному поставщику услуг создавать места для детей дошкольного возраста?

В первую очередь источником таких средств является ежегодный приказ Минэкономразвития о предоставлении субсидий регионам из федерального бюджета на поддержку малого и среднего предпринимательства субъектами Российской Федерации⁶.

В рамках данного приказа последние три года регионы могут претендовать на финансирование с федерального уровня деятельности индивидуальных предпринимателей по реализации только услуг присмотра и ухода за детьми дошкольного возраста, и услуг присмотра и ухода и реализации программ дошкольного образования. Объем финансовых средств составляет 1млн. руб. и 10 млн. руб. на одного субъекта предпринимательской деятельности соответственно.

Также в рамках данного приказа можно профинансировать создание в регионах таких инфраструктурных объектов, как Центры инноваций социальной сферы. Данные центры в соответствии приказом Минэкономразвития России могут взаимодействовать как с субъектами МСП, так и с некоммерческими организациями, предоставляя им услуги обучения, бухгалтерского и юридического сопровождения, беспроцентного заема финансовых средств на открытие своего дела. По сути, Центры инноваций социальной сферы берут на себя функции обучения, финансирования и сопровождения деятельности негосударственных поставщиков услуг. С опытом работы подобных центров можно познакомиться в Омской, Белгородской областях, Ханты-Мансийской автономном округе. Создан такой центр и в Хабаровском крае.

Все перечисленные ресурсы, можно направить на развитие негосударственного сектора дошкольного образования только по решению самого региона. С учетом того, что вопросы развития дошкольного образования и мер поддержки субъектов малого и среднего предпринимательства находятся в ведении разных отраслевых органов исполнительной власти. То возникает острая необходимость осуществления координации действий, как на уровне региона, так и на уровне муниципалитета.

Еще одной существенной мерой поддержки, помогающей негосударственным поставщикам услуг создавать места для детей дошкольного возраста, является возможность использовать помещения для открытия и функционирования детских садов по льготной аренде.

⁶ Приказ Минэкономразвития России от 01.07.2014г. № 411 «Об организации проведения конкурсного отбора субъектов Российской Федерации, бюджетам которых в 2014 году предоставляются субсидии из федерального бюджета на государственную поддержку малого и среднего предпринимательства субъектами Российской Федерации»

В ряде регионов Российской Федерации применяется технология выкупа регионом или муниципалитетом помещений на первых этажах жилых домов с последующим предоставлением негосударственным поставщикам под льготную аренду на определенных условиях.

Существенное значение для негосударственного сектора имеет региональная налоговая политика. Особенно актуально стоит вопрос применения налога на имущество. В данном случае негосударственный поставщик находится в неравных условиях с государственным и муниципальным детским садом. Так как чем качественней, а значит дороже, он покупает оборудование, тем больший налог он платит. А ведь частный детский сад реализует Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования наряду с муниципальными детскими садами. Многие регионы данную проблему видят и либо снижают налоговую ставку, либо применяют нулевую ставку налога на имущество.

Эти и другие меры позволяют негосударственным поставщикам, не имеющим значительных финансовых накоплений, все же решиться сделать сложный выбор и создать свой негосударственный детский сад.

Еще один вопрос, на который мы сегодня должны иметь ответ – как подготовить кадры для негосударственного сектора дошкольного образования? Ведь в данном случае мы имеем дело не просто с предпринимателем, и не просто с педагогом. А с человеком, который должен совмещать две эти компетенции.

И здесь также можно использовать ресурсы приказа Минэкономразвития о поддержке субъектов малого и среднего предпринимательства на обучение в рамках Центров инноваций социальной сферы, бизнес-инкубаторов и т.д.

Но можно организовывать соответствующее обучение с привлечением ресурсов региональных и муниципальных органов исполнительной власти, отвечающих за обеспечение самозанятости населения. Но это, опять же, возможно только при хорошо организованной координации работы на уровне субъекта Российской Федерации.

Большинство регионов в настоящее время идут по пути формирования программ повышения квалификации для педагогических работников. Однако эти программы, как правило, рассчитаны на педагогов, и в меньшей степени на будущих негосударственных поставщиков услуг дошкольного образования.

В настоящее время на базе ФГАОУ «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» сформирована обучающая программа, решающая поставленную задачу. По итогам проведения экспертизы программа

будет размещена сайте⁷ Академии и готова к тиражированию в регионах через тьюторскую подготовку или самостоятельно.

Ключевое значение для снижения стоимости услуг негосударственного сектора для родителей детей дошкольного возраста имеют меры, отвечающие на третий вопрос – как сопровождать деятельность негосударственных поставщиков услуг?

Основной принцип, заложенный в эти меры, - дополнительные ресурсы в обмен на снижение родительской платы и обязательства родителей по выходу из общей очереди.

В данной логике и были разработаны меры, заложенные в модели развития негосударственного сектора дошкольного образования с привлечением к оказанию услуг дошкольного образования и присмотра и ухода, как традиционных частных детских садов, так и индивидуальных предпринимателей, о которых упоминалось выше.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» негосударственный поставщик, имеющий лицензию на реализацию программ дошкольного образования, может получать от государства субсидию только на возмещение затрат на образовательные услуги. Все остальные финансовые средства он получает из кошелька родителя.

Предлагаемые модели предусматривают механизмы субсидирования деятельности негосударственных поставщиков по созданию условий для присмотра и ухода за детьми. Данные механизмы можно применять как для негосударственных некоммерческих организаций, так и для индивидуальных предпринимателей и коммерческих организаций, осуществляющих образовательную деятельность в качестве дополнительной.

Особый интерес по простоте механизмов реализации представляет модель получения услуг присмотра и ухода и реализации программ дошкольного образования у разных поставщиков.

В этом случае услугу присмотра и ухода дети получают, например, у индивидуального предпринимателя (при условии его дополнительного субсидирования) в том числе в жилых помещениях в течение всего дня. А услугу дошкольного образования в группах кратковременного пребывания, созданных на базе как муниципальных, так негосударственных образовательных организаций, и получающих на эту деятельность субсидию.

Под каждую из указанных моделей Академией разработан и размещен на странице сайта⁸ пакет примерных региональных и муниципальных нормативных правовых актов и

⁷ Сайт ФГАОУ «АПКиППРО» <http://www.apkpro.ru/>

других документов, позволяющих развернуть данную деятельность в регионе в кратчайшие сроки.

Что же в итоге все эти меры дают регионам:

1. Ликвидацию очереди в государственные и муниципальные дошкольные образовательные организации для детей от 3 до 7 лет, сокращение очереди для детей от 2 месяцев до 3 лет.

2. Экономия бюджетных средств на строительстве государственных и муниципальных дошкольных образовательных организаций.

3. Создание рынка в негосударственном секторе дошкольного образования

4. Развитие конкуренции на рынке образовательных услуг дошкольного образования

А все вместе - позволяют формировать грамотную региональную демографическую политику, дающую семьям уверенность в завтрашнем дне и понимание важности института семьи для государства.

УДК: 81,80.063

**РОССИЙСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ:
ПАРЦИАЛЬНАЯ ПРОГРАММА «ВЕСЁЛЫЙ ДЕНЬ ДОШКОЛЬНИКА»**

Коренблит С.С., композитор, научный руководитель проекта,

E-mail: korenblit@yandex.ru,

Арушанова А.Г., к.п.н., с.н.с., Институт психолого-педагогических проблем детства РАО,

E-mail: allaarush@yandex.ru

Волосовец Т.В. к.п.н., проф., директор, Институт психолого-педагогических проблем детства РАО, E-mail: volosovets@yandex.ru

Москва, Россия

Аннотация. Рассматриваются теоретические аспекты Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: принцип индивидуализации образования, субъектной позиции ребенка в образовательном процессе. Как адекватный путь реализации данного принципа предлагается Парциальная образовательная программа «Весёлый день дошкольника».

Ключевые слова: образовательный стандарт, индивидуализация образования, субъект деятельности, парциальная программа «Весёлый день дошкольника».

**RUSSIAN EDUCATIONAL STANDARD:
THE PARTIAL PROGRAM "FUN DAY FOR PRESCHOOLERS"**

Korenblit S., composer, scientific Director of the project, E-mail: korenblit@yandex.ru,

Arushanova A., PhD., Institute of psycho-pedagogical problems of childhood of RAE, . E-mail: allaarush@yandex.ru

Volosovets T.V., PhD., Prof., Director, Institute of psycho-pedagogical problems of childhood of RAE, E-mail: volosovets@yandex.ru,

Moscow, Russia

Abstract. The theoretical aspects of the federal state educational standards of preschool education: the principle of individualization of education, a subject position of the child in the educational process. As an adequate way to implement this principle is proposed Partial educational program "Fun day for preschoolers."

Key words: educational standard, individualization of education, stakeholder, the partial program "Fun day for preschoolers."

Уже на протяжении двух лет идет обсуждение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования – сначала на стадии разработки, а в настоящее время – внедрения. Широкое общественное обсуждение обеспечило Стандарту признание его профессионалами и рядовыми гражданами. Вместе с тем, год работы по новому стандарту вскрыл ряд проблем, требующих теоретического разрешения и

технологической проработки. Центральная проблема – индивидуализация образования. Дошкольник как субъект образовательного процесса.

До конца прошлого столетия в педагогике эксплуатировалась идея Л.С.Выготского об обучении, которое ведет за собой развитие. При этом обучение дошкольника было понято как прямое обучение навыкам и умениям, прежде всего, в познавательной сфере. И даже сводилось к учебной деятельности, предпосылки которой предполагалось развивать с трехлетнего возраста. (Точный анализ этого феномена дан в работе Г.Г.Кравцова и Е.Е.Кравцовой [2013].) Эта тенденция оказалась ведущей в практике дошкольного воспитания, хотя были блестящие педагогические работы, в которых действительно воплощалась в жизнь идея Л.С.Выготского о зоне ближайшего развития, о роли сотрудничества с взрослым в формировании личности ребенка (Е.А.Флерина, М.М.Кониная, Н.А.Ветлугина и др.).

Многочисленные исследования неизменно подтверждали эффективность обучения на фронтальных занятиях. Система прямого обучения боролась с идеей свободы, саморазвития, индивидуальности. Настаивала на систематичности и организованности образования дошкольника. И у нее были убедительные аргументы. Предоставленный себе, ребенок становится Робинзоном, заново открывающим культуру. Кумулятивный эффект культуры возможен только в условиях обучения, передачи ребенку в общении и совместной деятельности с носителем культуры ее способов, материальных и духовных ценностей. Предоставленный самому себе, ребенок остается на уровне неполной ориентировки в окружающем (П.Я.Гальперин), на уровне неясных знаний (Н.Н.Поддьяков).

Вместе с тем, опыт самостоятельной деятельности, опыт самообучения и саморазвития составляет бесценный вклад в личностное развитие. Те базисные характеристики личности, которые самоценны на этапе дошкольного возраста, и войдут в золотой фонд зрелой личности взрослого человека (А.В.Запорожец).

Разрешение противоречия между установкой на прямое обучение и поиском путей индивидуализации, субъектной позиции дошкольника в педагогическом процессе возможно в русле концепции гармонизации образовательных парадигм (Е.А.Ямбург).

Современное состояние российского образования характеризуется столкновением четырех педагогических парадигм: когнитивно-информационной; личностной; культурологической; компетентностной. («Парадигма – ведущая концептуальная идея, определяющая направление и характер грядущих преобразований» Ямбург Е.А.). Поскольку в основе борьбы педагогических парадигм лежат разные культурные ценности,

то идея их взаимодействия опирается на концепцию «диалога культур» (М.М.Бахтин, В.С.Библер, Е.А.Ямбург). «Логика грядущего XXI века – диалогика – способна совместить в себе разные логики: как те, что существовали в прежние исторические эпохи, так и новые, еще только появляющиеся» (В.С.Библер).

Как отмечает Е.А.Ямбург, каждая из ведущих концептуальных идей имеет серьезные базовые основания, является укорененной в культуре, ориентирует ребенка на необходимые ценности и смыслы. Гипертрофия одной из образовательных парадигм чревата серьезным перекосом в развитии личности ребенка. Существуют объективные пределы вариативного образования, продиктованные государственной и социальной задачей сохранения единого образовательного пространства. Поскольку в сложном, дифференцированном обществе нет, и в принципе не может быть единой идеологии, любой перекося в стратегии развития образования болезненно переживается в социуме. Споры вокруг проблем реформирования образования неизбежно приобретают ярко выраженный политический оттенок и рождают взаимное напряжение. Прагматичный бизнесмен и интеллигент с мироощущением Булата Окуджавы (такие, как не странно, еще остались) по-разному представляют себе цели, смысл и содержание образования.

На современном этапе заново оказался востребованным опыт М.Монтессори. В стране открыты многочисленные Монтессори – центры. Появились отечественные образовательные программы, построенные по принципу обогащения предметной развивающей среды. Объявляется, что для личностно ориентированного образования формирование конкретных знаний, умений и навыков не представляет большой ценности. А ведь дошкольный возраст – это таинство становления мышления, речи, сознания, овладения физическими движениями, предметными действиями – и все это знания, умения, навыки.

Примерные образовательные, парциальные и авторские программы дошкольного образования задают широкий спектр педагогических средств индивидуализации образования. Институтом психолого-педагогических проблем детства РАО разработана Парциальная образовательная программа «Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо»), в которой идея индивидуализации является центральной. (Научный руководитель программы – композитор С.С.Коренблит; научные редакторы – канд.пед.нак, проф. Т.В.Волосовец и д-р пед.наук, академик РАО Е.А.Ямбург. В состав авторов входят разработчики ФГОС ДО.)

Программа разработана в соответствии с нормативными документами в сфере дошкольного образования. Соответствует Федеральному государственному

образовательному стандарту дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155).

Данная парциальная программа задает ту часть образовательной программы дошкольного образования, которая самостоятельно формируется участниками педагогического процесса ДОУ, определяя основные требования в сфере образования дошкольников от 3 до 8 лет, и может быть использована любой образовательной организацией в качестве рабочего документа.

Парциальная программа основывается на Авторской образовательной программе синтеза искусств «Весёлый день дошкольника» - «ВеДеДо» композитора С.С.Коренблита. Создана как **эстетически ориентированная** и **ориентирующая на творчество** программа. Приоритетными направлениями являются эстетически-художественное и речевое развитие. Программа «ВеДеДо» ярко отличается от иных программ прежде всего моделью и способом реализации дошкольного образования. Она направлена на создание *целостной культурно-образовательной эстетической и этической среды* образовательной организации. **Программа не имеет аналогов.**

Назовем основные идеи, на которые опирались разработчики Парциальной программы ВеДеДо.

Это, прежде всего, концепция культурного опосредования высших психических функций (Л.С.Выготский), становления психики в процессе совместной с взрослым и сверстниками деятельности и общения (А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин, Н.Н.Поддьяков, М.И.Лисина). Принцип спонтанности психического развития, предполагающий взаимопереходы организованной взрослым деятельности и самостоятельной детской активности, диалектическое разрешение возникающих при этом противоречий (А.В.Запорожец). Это широкое понимание обучения как процесса взаимодействия ребенка с идеальной формой, процесса саморазвития в результате поисковой активности и творчества ребенка (Д.Б.Эльконин, В.Т.Кудрявцев, О.М.Дьяченко, В.И.Слободчиков, Е.О.Смирнова). Концепция амплификации (обогащения) детского развития (А.В.Запорожец). Это установление статуса игры как ведущей деятельности дошкольника и как основной формы организации обучения (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев). Прежде всего, самостоятельной, спонтанной игры (С.Л.Новоселова, Е.В.Трифорова, Е.Е.Кравцова). И, наконец, установка на диалогический характер отношений внутри обучающегося сообщества (М.М.Бахтин).

В сфере написания песен осуществляется опора на теорию музыкальности Б.М.Теплова и положение о единстве аффекта и интеллекта Л.С.Выготского. Это также

основополагающие идеи о детской эмоциональности А.В.Запорожца, его данные об особенностях восприятия литературы дошкольниками.

Программа опирается на описанные в литературе закономерности становления личности, развития индивидуальности (Л.И.Божович, В.Д.Небылицын, В.П.Зинченко). Реализует концепцию гармонизации образовательных парадигм Е.А.Ямбурга.

Авторская программа универсальна, хорошо сочетается как дополнительная с разнообразными Примерными образовательными программами: «Радуга», «Из детства – в отрочество», «Истоки», «От рождения до школы».

Программа в течение пяти лет апробируется на базе экспериментальных площадок ФИРО и ИППД РАО. Вышла на этап широкого внедрения.

Идея программы – осуществление всестороннего развития детей вне прямого обучения, вне учебной деятельности, через восприятие песен и иллюстраций к ним (синтез искусств) во взаимосвязи с новыми формами общения и творческой деятельности, самостоятельной активности ребятшек (спонтанные игры, театр, музыкальная, изобразительная деятельность, словесное творчество, конструирование, макетирование, экспериментирование и др.). Данная технология задействует механизмы саморазвития, взаимодействие лево- и правополушарной стратегии, обеспечивает баланс - познавательного и эмоционального компонента образования; - исполнительских и творческих форм деятельности; - вербальных и образных форм подачи содержания; - информационной и художественно-эстетической составляющих.

Песни для детей написаны композитором С.Коренблитом на стихи поэтов классиков (И.Бродский, А.Блок, С.Черный, М.Цветаева, П.Соловьева и др.) и современных детских поэтов (В.Берестов, М.Грозовский, Н.Иванова, М.Слущкий). Песни характеризует сочетание авторской и современной поп -музыки, элементы русского романса, рококо, джаза в гармонии (музыковед Б.Козловский). Все песни снабжены высокохудожественными иллюстрациями (художники: Г.В.Александрова, Е.А.Румянцева, Н.М.Юзефович). Красиво звучат голоса – мужской, женский, детские. Разнообразное звучание инструментов задает многообразную палитру инструментовок.

Авторами программы разработаны 16 учебно-методических комплексов, включающих песни о всех сторонах жизни дошкольника – режим дня, игры, театр, сказки, прогулки, ознакомление с окружающим, изобразительная деятельность и др. (Режим дня и навыки самообслуживания в песнях: Поём дома. Режим дня и навыки самообслуживания в песнях: Поём в детском саду. Игры. Хороводные. Колыбельные. Цифры. Поём и играем в кукольном театре. Двенадцать месяцев. Загадки о зверях. Необыкновенное путешествие

по Азбуке. Фейные сказки. Зарядка с детьми 5-7 лет в детском саду и дома, Шуточные песни). В стадии подготовки к печати еще десятки пособий.

Добровольность участия в деятельности при том, что все дети слышат песню, видят иллюстрации и материалы, имеют возможность привлекать взрослого к своим играм и деятельности – это залог того, что ребенок свободно проявляет свою индивидуальность, выступает как субъект деятельности и образовательного процесса. И при такой свободной организации не требуется письменно расписывать, какой индивидуальный подход осуществляется по отношению к какому ребенку. Индивидуальную траекторию своего развития выстраивает сам дошкольник. И он же определяет цели своего развития: развивает игру, предметную деятельность, речь, изобразительное творчество, музыкальные способности или что-то еще в зависимости от индивидуальных предпочтений и интересов.

Песни и интересная деятельность, связанная с ними, наполняют жизнь детей приятными впечатлениями, делают процесс обучения легким и приятным, а жизнь дошкольника радостной. И это основное право ребенка и основная задача взрослых – сохранить самоценность дошкольного детства, сделать жизнь ребенка в детском саду и дома интересной и радостной.

Список литературы

1. Бахтин М.М. К диалогическому пониманию личности // Психология личности / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузыря, В.В.Архангельской. – М.: АСТ: Астрель, 2009. - С. 64 – 74.
2. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. - 1976. - № 6. - С. 45 - 53.
3. Волосовец Т.В., Горина Н.В., Зверева Н.И. и др. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: учеб. пособие для студентов учреждений сред. проф. Образования. / Под ред. Т.В. Волосовец. - М. : Academia, 2000. - 199 с.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. - 1966. - № 6. - С. 62 - 76.
5. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1982.
6. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. – М.: Изд-во МГУ им. М.В.Ломоносова, 1978. – 120 с.
7. Дьяченко О.М. Проблема развития способностей: до и после Л.С.Выготского //

Вопросы психологии. - 1996. - № 5. С. 98 - 109.

8. Дьяченко О.М. Игра, игровая деятельность // Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. – СПб: Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2004. – С. 184 – 186.

9. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. Т. 1. Психическое развитие ребенка / Под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – 318 с.

10. Зинченко В.П. Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление/ Под ред. А.В.Петровского. - М.: Педагогика, 1989. - С. 90 - 102.

11. Коренблит С.С. Синтез слова и музыки – основа создания авторской образовательной программы «Весёлый день дошкольника» – «ВеДеДо» (из личного опыта). Часть 1 <http://klauzura.ru>, 01.2014 г.

12. Коренблит С.С. Синтез слова и музыки – основа создания авторской образовательной программы «Весёлый день дошкольника» – «ВеДеДо» (из личного опыта). Часть 2 <http://klauzura.ru>, 02.2014 г.

13. Коренблит С.С., Арушанова А.Г. Парциальная образовательная программа «Весёлый День Дошкольника»: История с продолжением // Справочник музыкального руководителя. – 2014. - № 12. – С. 8 – 11

14. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников. – М.: Мозаика-синтез, 2013. – 264 с.

15. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: Культурно-исторический подход. – Дубна, 1997. – Ч. 1. – 174 с. – Ч. П. – 88 с.

16. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.- М.: Политиздат, 1975. – 172 с.

17. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения : [сборник] / А.Н. Леонтьев; под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2009. – 422.

18. Новоселова С.Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. – 1997. - № 3. – С.84 – 87.

19. Поддьяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект. – Волгоград: Перемена, 1995. – 48 с.

20. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. - М.: Школьная пресса, 2000. - 416 с.

21. Смирнова Е.О. Детская психология. - 3-е изд., перераб. - СПб: Питер, 2009. - 304 с.

22. Смирнова Е.О. Право на игру // Современное дошкольное образование. Теория и практик. – 2013. - № 1 (33). – С.15 – 17.

23. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т. П. – М.: Педагогика, 1985. – 360 с.
24. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
25. Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 351 с.
26. Ямбург Е.А. Школа и ее окрестности. – М.: Центр книги Рудомино, 2011. – 576 с.

УДК: 37.013.75

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ

Ильина А.В., к.п.н., руководитель Центра, E-mail: avilyina@mail.ru,
Маковецкая Ю.Г., к.ист.н., зав.лаб., E-mail: uroare@mail.ru,
Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников
образования, Челябинск, Россия

Аннотация. В настоящее время одними из востребованных качеств личности является мобильность, креативность и ответственность. Но существует диссонанс в обеспечении преемственности в формировании и развитии данных качеств личности, как на уровне общего образования, так и на уровне профессионального образования. Обучение в профессиональных образовательных организациях – процесс проблемный, поскольку связан с кардинальным изменением отношений между обучающимися и социальным окружением. Изменение социальной роли школьника влечёт за собой потребность в адаптации к новым, изменившимся условиям дальнейшей образовательной деятельности. В статье описаны подходы к обеспечению принципа преемственности в образовании посредством учебно-исследовательской деятельности школьников. Ключевым компонентом в данном процессе является готовность педагогов к осуществлению данного рода деятельности. При этом адаптация рассматривается нами как компонент обеспечения преемственности в образовании.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность, адаптация, преемственность, образовательный процесс, федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, общее образование, профессиональное образование.

TEACHING AND RESEARCH ACTIVITIES AS A MEANS OF ENSURING THE PRINCIPLE OF CONTINUITY IN TRAINING

Pyina A.V., Ph.D., Director of the Center, E-mail: avilyina@mail.ru,
Makovetsky Y. G., Ph.D., Head.of Lab., E-mail: uroare@mail.ru,
Chelyabinsk Institute of retraining and improvement of professional skill of educators,
Chelyabinsk, Russia

Abstract. Nowadays one of the most popular qualities of the person is the mobility, creativity and responsibility. But there is a dissonance in ensuring continuity in the formation and development of these personality traits, both at the level of general education, and at the level of professional education. Training in professional educational organizations is the process of the problem, since it is connected with the fundamental changes in the relationship between learners and the social environment. Changing in the social role of the student entails the need to adapt to new and changing conditions for further educational activities. The paper describes approaches to the principle of continuity in education through teaching and research activities of students. A key component in this process is the willingness of teachers to implement this kind of activity. In this case the adaptation is considered by us as a component of ensuring continuity in education.

Keywords: teaching and research activities, adaptation, continuity, educational process, federal state educational standards of general education, general education, vocational education.

В последнее время на производстве и в экономике особый приоритет отдается работникам, способным мобильно ориентироваться в критических ситуациях и эффективно организовывать деятельность по разрешению проблем. Но в тоже время модернизационные процессы, происходящие в образовании, внесли некоторый диссонанс в обеспечение преемственности в формировании и развитии профессионально-значимых личностных качеств обучающихся, как на уровне общего образования, так и на уровне профессионального образования.

Обучение в профессиональных образовательных организациях – процесс проблемный, поскольку связан с кардинальным изменением отношений между обучающимися и социальным окружением. А изменение социальной роли школьника влечёт за собой потребность в адаптации к новым, изменившимся условиям дальнейшей образовательной деятельности. В этой ситуации особую роль играют не только мероприятия, организуемые в общеобразовательной организации и направленные на профессиональную ориентацию, но и готовность педагогов к формированию и развитию профессионально-значимых личностных качеств обучающихся. В этой связи изучение способности обучающихся к адаптации хоть и вызывает массу споров, но не теряет своей актуальности в настоящее время.

В обобщённом понимании адаптация рассматривается как особая форма отражения системами воздействия внешней и внутренней среды, заключающегося в тенденции установления с ним динамического равновесия [1]. Традиционно, в научной литературе, адаптация рассматривается с двух позиций:

- как результат, характеризующийся степенью адаптированности человека к тем или иным условиям;
- как процесс, определяемый временными и этапными характеристиками, позволяющими выявить основные элементы адаптационного процесса, имеющего единую логическую и временную последовательность.

Принимая во внимание разнообразие проявлений феномена адаптации, педагогам важно помнить о необходимости определения целевого ориентира в формировании адаптационных качеств личности обучающегося. В частности применительно к теме нашей статьи под адаптацией мы будем рассматривать процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели. Таким образом, возникает необходимость

рассматривать адаптацию как активный процесс. Причем, активное изменение себя, оставаясь процессом адаптации к изменившимся условиям образовательной деятельности, может объективно протекать как процесс развития способностей, умений и навыков учащегося. Это наглядно можно представить на примере вхождения школьника в новую для него среду профессионального образования. В данном контексте адаптация рассматривается нами как компонент обеспечения преемственности в образовании, проявляющейся в:

- адаптации формальной, касающейся познавательно-информационного приспособления к новому окружению, к структуре образовательной организации, к содержанию обучения, к новыми правам и обязанностям;
- общественной адаптации – внутренней интеграции в новые социальные группы и внешней интеграции этих групп в общее социальное окружение;
- дидактической адаптации, касающейся подготовки обучающегося к новым формам и методам учебной работы, имеющим место в практике профессионального образования.

Отметим, что формальная и общественная адаптация во многом обусловлена индивидуальными особенностями, личными характеристиками учащегося. Дидактическая адаптация выступает фактором, сближающим общеобразовательную и профессиональную школу, позволяет им выстраивать единую образовательную траекторию, основанную на принципах преемственности, движении от простого к сложному.

В этой связи одной из проблем школьников является их неготовность к исследовательской деятельности. Вместе с тем, именно исследовательская деятельность составляет один из важных критериев успешности освоения студентом будущей профессиональной деятельности, поскольку свыше 50% учебного времени, согласно учебным планам специальностей, составляет практико-ориентированное обучение. Своё итоговое воплощение исследовательская деятельность имеет в подготовке студентом курсовой, дипломной работы. Однако этому предшествует длительный этап освоения общеобразовательных, общепрофессиональных дисциплин и профессиональных модулей, которые включают элементы исследовательской работы, и, как следствие, требуют наличия навыков её осуществления.

Соответственно педагогам общеобразовательных организаций не стоит забывать, что при изучении учебных предметов, освоении курсов внеурочной деятельности осуществляется формирование и развитие следующих основных умений, составляющих сущность исследовательской деятельности:

- способность сформулировать проблему, и, как следствие, определять объект и предмет исследования;
- умение формулировать тему и выдвигать гипотезу;
- владение технологией поиска, анализа и обобщения информации;
- умение работать с источниками информации;
- владение различными методами исследовательской работы (эмпирическими, теоретическими, общелогическими);
- владение опытно-экспериментальными навыками;
- умение делать выводы;
- умение грамотного оформления и представления работы.

Напомним, что данные позиции достаточно четко озвучены в реализуемых в настоящее время в образовательных организациях федеральных государственных образовательных стандартах общего образования. Сформированность у обучающихся на уровне общего образования умений учебно-исследовательской деятельности упрощает процесс их обучения в профессиональных образовательных организациях. В данном контексте педагогам целесообразно было бы обратить внимание на содержание преподаваемых учебных предметов и курсов внеурочной деятельности, оценить частоту использования элементов междисциплинарного взаимодействия в урочное и внеурочное время.

Говоря об учебно-исследовательской деятельности, поясним, что мы понимаем под рассматриваемого рода деятельностью и как определяем её место в образовательном процессе школы.

В образовании под исследовательской деятельностью понимается форма организации работы, которая связана с решением учащимися исследовательской задачи с неизвестным заранее решением, а в качестве элементов её образующих выделяют: методы исследования, наличный экспериментальный материал, интерпретацию данных и вытекающие из них выводы. Вместе с тем, в школе акцентируется внимание именно на учебно-исследовательской деятельности, целью которой является образовательный результат. Именно поэтому главным в организации и реализации учебно-исследовательской деятельности является не получение новых, неизвестных науке фактов, а овладение обучающимися алгоритмом проведения исследования. Именно овладение школьниками умениями исследовательской деятельности позволяет им в дальнейшем совершенствоваться и усложнять их на ступени среднего и высшего профессионального образования.

Государственная политика в области образования однозначно определяет общеобразовательную школу начальным этапом знакомства учащихся с учебно-исследовательской деятельностью, овладение ею. В частности в примерной основной образовательной программы основного общего образования одним из условий успешного достижения обучающимися новых образовательных результатов (личностных, матепредметных, предметный) является освоение междисциплинарной программы «Основы учебно-исследовательской деятельности» [2]. Соответственно к окончанию обучения выпускник, при условии успешного освоения образовательной программы, будет способен перейти от учебно-исследовательской деятельности к научно-исследовательской (т.е. той деятельности, которая уже подразумевает умение поиска и открытия нового, существенного).

Принимая во внимание долгий период обучения в общеобразовательной школе, изменение возрастных характеристик учащегося (как физиологических, так и психологических), возникает необходимость в том, чтобы этап подготовки к исследовательской деятельности разбить на несколько составляющих, соответствующих возможностям и потребностям учащегося. Соответственно педагогам важно знать, что процесс организации учебно-исследовательской деятельности включает три этапа, каждый из которых имеет свои характеристики:

- 1-5 классы – подготовительный этап, в течение которого обучающиеся усваивают структуру исследовательской работы, требования, предъявляемые к ней, осознают роль и значение исследовательской работы в учебном процессе, в жизни общества;
- 6-8 классы – развивающий этап, когда усвоенные в начальной школе базовые умения развиваются, у учащихся проявляют элементы творчества, их деятельность обретает большую самостоятельность;
- 9-11 классы – собственно исследовательский этап, характерным для которого является готовность учащегося к проведению исследования, умение его осуществлять.

Соответственно, возвращаясь к проблеме готовности педагогов к формированию у обучающихся умений учебно-исследовательской деятельности, отметим, что в Челябинском институте переподготовки и повышения квалификации работников образования созданы условия, позволяющие акцентировать их внимание на рассматриваемом феномене через погружение в практико-ориентированные среды в ходе курсов повышения квалификации, на модульных курсах и стажировках.

Если обратиться к педагогическим условиям, обеспечивающим успешное формирование и развитие у обучающихся умений учебно-исследовательской деятельности

в образовательном процессе, то в их качестве, по нашему мнению, целесообразно выделить:

- личностно-ориентированный подход в организации учебного процесса;
- формирование ценностных ориентаций учащихся;
- активизация познавательной деятельности учащихся.

Обозначенные нами условия, мы склонны определять как необходимые, т.е. те условия, без выполнения которых достижение желаемого результата не представляется возможным. Безусловно, наряду с необходимыми условиями, можно выделить и достаточные, являющиеся желательными для реализации запланированного процесса. Но это приведёт к расширению круга рассматриваемых проблем, и как следствие не позволит решить основную задачу, направленную на преодоление разрыва между существующей практикой готовности выпускников школы к исследовательской деятельности и требованиями, предъявляемыми к уровню владения студентом исследовательской деятельностью в профессиональных образовательных организациях.

Рассмотрим каждое из предложенных нами педагогических условий.

Говоря о личностно-ориентированном подходе в организации учебного процесса, мы имеем в виду то, что между педагогом и обучающимися должно быть организовано учебное сотрудничество для достижения положительных результатов образовательной деятельности [3]. При этом принципиально важным является ориентация педагога на развитие обучающегося как личности в целом [4]. Соответственно профессиональную готовность педагога к реализации идей личностно – ориентированного подхода в организации и реализации учебно-исследовательской деятельности можно определить следующими критериями:

- умение оценивать реальные исследовательские возможности как всей группы в целом, так и отдельных её членов;
- умение ставить исследовательские проблемы, принимая во внимание взаимосвязь личностных особенностей учащихся со спецификой исследуемого материала;
- умение диагностировать динамику развития исследовательских умений каждого учащегося.

Педагогическое взаимодействие в рамках организации учебно-исследовательской деятельности рассматривается как сотрудничество преподавателя и учащегося, где оба участника выступают в отношениях паритета, основанного на своих знаниях, опыте, особенностях. Следовательно, педагогам важно понять, что освоение активных форм организации образовательного процесса в ходе повышения квалификации или

профессиональной переподготовки, в дальнейшем позволит эффективно организовать педагогическое взаимодействие в рамках организации учебно-исследовательской деятельности школьников.

Вторым педагогическим условием мы определили формирование ценностных ориентаций учащихся, в которых концентрируется жизненный опыт, накопленный в процессе развития. Применительно к теме нашей дискуссии ценностные ориентации в организации и реализации учебно-исследовательской деятельности выражаются в:

- осознании учащимися важности учебно-исследовательской деятельности в образовательном процессе;
- восприятию учащимися исследовательской деятельности как неотъемлемой части всей образовательной системы в целом;
- пониманию учащимися адаптационных возможностей учебно-исследовательской деятельности в процессе перехода к научно-исследовательской деятельности.

Третье педагогическое условие – активизация познавательной деятельности учащихся посредством использования учебных инноваций, в качестве которых выступают методы и формы педагогического взаимодействия, являющиеся способом реализации личностно – ориентированного подхода. В данном аспекте предметом педагогического воздействия наравне со сферой познания выступают эмоции и поведение обучаемого. Активное обучение предполагает внедрение системы методов и форм работы, направленных на овладение учащимися знаниями и умениями в процессе учебной деятельности.

По нашему мнению педагогам важно понимать следующие особенности активизации познавательной деятельности, позволяющие нам отслеживать динамику формирования исследовательских умений учащихся:

- кратковременная активизация исследовательского мышления учащихся;
- длительное вовлечение учащихся в процесс учебно-исследовательской деятельности;
- устойчивая постоянная активность учащихся к учебно-исследовательской деятельности.

Следовательно, возникает необходимость говорить о месте учебно-исследовательской деятельности в организации образовательного процесса в условиях школы, в том числе и в рамках повышения квалификации и профессиональной переподготовки. В частности немаловажным аспектом в соблюдении принципа преемственности является определение единых подходов к оценке достижения метапредметных результатов. В рамках реализации мероприятий федеральной целевой программы развития образования ЧИППКРО по

заданию Министерства образования и науки Челябинской области был разработан мониторинг оценки качества общего образования. Одним из блоков рассматриваемого мониторинга выступает позиция, касающаяся мониторинга результатов освоения обучающимися основных образовательных программ различных уровней общего образования. Освоение педагогами в ходе повышения квалификации подходов к осуществлению данного мониторинга позволяет сформировать единое представление о планируемых результатах (а именно метапредметных результатах, формируемых, в том числе в ходе учебно-исследовательской деятельности) и подобрать адекватный инструментарий для проведения оценочных процедур.

Традиционно, учебно-исследовательскую деятельность рассматривают в контексте урочной и внеурочной работы. В рамках урочных занятий, как правило, указывают урок-исследование, творческий отчёт, урок изобретательства, урок – экспертизу, урок открытых мыслей; учебный эксперимент, домашнее задание исследовательского характера и прочие. В рамках внеурочных занятий достаточно часто организуется исследовательская практика учащихся, образовательные экспедиции (походы, поездки, экскурсии), факультативные занятия, ученическое научно-исследовательское общество, круглые столы, дискуссии, дебаты, интеллектуальные игры, конференции, участие в олимпиадах и различных конкурсах [5].

Для полного понимания роли учебно-исследовательской деятельности в общем образовательном процессе необходимо указать позиции двух участников процесса: обучающегося и педагога.

Учебно-исследовательская деятельность с позиции обучающегося – это возможность максимального раскрытия своего потенциала. Это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной зачастую самими учащимися, когда результат этой деятельности интересен и значим для самих открывателей. Вместе с тем, исследовательская деятельность требует максимальной самодисциплины и самостоятельности от учащегося-исследователя.

Учебно-исследовательская деятельность с точки зрения учителя – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки исследования у обучающихся. При этом обязательным условием успешной реализации учебно-исследовательской деятельности учащихся является устранение доминирующей роли педагога.

Устранение формализма при организации и реализации исследовательской деятельности в рамках общеобразовательной школы, недопущение упрощения и

шаблонности при выполнении исследовательской работы, создание условий её вариативности поможет вывести исследовательскую работу на новый уровень – уровень самостоятельности и творческой и интеллектуальной активности, которая будет характеризоваться как устойчивая постоянная активность учащихся к учебно-исследовательской деятельности. Это позволит преодолеть существующую в настоящее время проблему адаптации учащихся к новым условиям образовательной среды профессионального образования.

Список литературы:

1. Георгиевский, А. Б. Эволюция адаптации: историко-методологическое исследование [Текст] / А.Б. Георгиевский. – Л.: Наука, 1989. – 188 с.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. – М. : Просвещение, 2011. – 454 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. психол. направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2002. – 382 с.
4. Шиянова, Е.Н. Развитие личности в обучении [Текст] / Е.Н. Шиянова. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 230 с.
5. Проектирование основной образовательной программы основного общего образования общеобразовательного учреждения: особенности проектирования и оценки сформированности условий для ее реализации. Методические рекомендации / Ю. Ю. Баранова, Т. П. Зуева, И. В. Латыпова, Е. А. Солодкова, Л. Н. Чипышева; под ред. М. И. Солодковой – Челябинск: Издательство ЧИППКРО, 2013. – 292 с.

УДК 37.02

ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ

Гордиенко И.Н., к.пед.н, доцент, E-mail: gordienkoin@gmail.com, АПКиППРО, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются различные формы применения музыкально-компьютерных технологий в повышении квалификации преподавателей вузов художественного профиля.

Ключевые слова: повышение квалификации, дополнительное профессиональное образование, вузы художественного профиля

THE RENOVATION OF CONTENT OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION FOR TEACHERS OF ARTISTIC EDUCATION OF UNIVERSITY

Gordienko I.N., PhD., assoc. prof., АПКiPPRO, E-mail: gordienkoin@gmail.com, Moscow, Russia

Abstract. The different forms of application IST in raising qualifications of teachers of artistic education are considering in the article

Keywords: professional development, additional professional education, institutes of artistic education

Стратегия гуманизации образования, как одна из ведущих тенденций российской образовательной политики, направлена на совершенствование профессионализма педагога, подготовку специалистов высокого уровня. Владение информацией, знаниями и технологиями современного уровня – один из важнейших показателей профессионализма педагога, в том числе и преподавателя дисциплин художественного профиля.

Основной причиной кризисных тенденций, наметившихся в общем и профессиональном музыкальном образовании, является его оторванность от музыкальной жизни общества. Интерес молодежи к музыке, творчеству, самовыражению не угасает. Однако, музыкальное образование, базирующееся на старых методах и формах, не способно удовлетворить эти социальные потребности, приблизиться к интересам молодежи и направить их на формирование музыкального вкуса, музыкальной культуры личности. Сейчас музыкальные пристрастия молодежи формируются стихийно, вне стен образовательного учреждения.

Для преодоления кризисной ситуации нужен комплекс мер в сфере профессионального музыкального образования, в том числе, и в повышении квалификации преподавателей вузов художественного профиля. Вузам необходимо не только современное техническое оснащение, но и преподаватели, свободно владеющие и своей основной специальностью, и музыкально-компьютерными технологиями (электромusикальные инструменты, компьютеры, программные продукты для работы с музыкой, Интернет-технологии и т.д.).

Музыкально-компьютерные технологии – сравнительно молодая и динамично развивающаяся отрасль знаний. Современная педагогика рассматривает музыкально-компьютерные технологии как важную часть музыкального образования, которую необходимо включить как в процесс обучения на всех ступенях музыкального образования, так и в процесс повышения квалификации преподавателей вузов с целью оптимизации процесса обучения в вузе, расширения творческих возможностей музыкантов, воспитания разносторонних специалистов. В рамках государственного образовательного стандарта ВПО по направлению «Художественное образование» разработан профессионально-образовательный профиль «Музыкально-компьютерные технологии».

Интерес педагогов-музыкантов и исследователей к музыкально-компьютерным технологиям обусловлен рядом причин: включением компьютерных технологий во все сферы профессиональной деятельности и связанных с этим возможностей самореализации; расширением профессиональных возможностей музыкантов, а также востребованностью музыкальных занятий в широких кругах любителей искусства и творчества; совместимостью музыкально-компьютерных технологий с традиционными музыкальными технологиями, обеспечивающей преемственность в освоении музыкальной культуры в целом.

В вузах для освоения музыкальной информации используются различные формы применения музыкально-компьютерных технологий, соответственно, и повышение квалификации преподавателей вузов художественного профиля должно осуществляться по данным направлениям:

- использование компьютера для получения справочной информации;
- применение компьютера как инструмента творческой деятельности;
- применение компьютера как инструмента исследовательской деятельности;
- дистанционные технологии обучения.

Использование компьютера обеспечивает оперативный доступ к необходимой для преподавателя справочной информации (информационно-поисковые системы, музыкальные энциклопедии на компакт-дисках).

Применение компьютера как инструмента творческой деятельности связано с использованием различных программ для работы с музыкой, которые по выполняемым функциям могут быть условно разделены на следующие группы [4]:

Программы общего назначения:

–мультимедиа-плеер – воспроизведение звуковых и видеофайлов различных форматов;

–аудиорекордер – запись/воспроизведение звука в цифровом формате на жесткий диск;

–MIDI-плеер – воспроизведение MIDI-файлов. MIDI - компьютерный протокол, предназначенный для связи одного музыкального устройства с другим.

Программы, связанные с творческим процессом сочинения и записи музыки:

–MIDI-секвенсор – запись и редактирование MIDI-сообщений;

–нотный редактор – редактирование и печать нотного текста;

–автоаранжировщик – создание полноценного музыкального файла на основе гармонической сетки в рамках определенного музыкального стиля;

–музыкальный конструктор – создание полноценного музыкального файла на основе шаблонов и/или специальных алгоритмов.

Программы, связанные с техническими вопросами записи музыки и звука:

–аудиостудия – многодорожечная запись звука в цифровом формате на жесткий на жесткий диск, редактирование и воспроизведение звука;

–программа цифровой обработки звука – цифровая обработка и редактирование звуковых файлов или звукового сигнала в реальном времени;

–конвертор – перевод звукового файла из одного формата в другой;

–встраиваемый или подключаемый модуль – программа, которая после установки становится частью другой, более мощной программы и выполняет некоторые функции внутри последней;

–виртуальный синтезатор – имитация программным путем обычного музыкального синтезатора;

–эмулятор звукового модуля или синтезатора – имитация программным путем аппаратного звукового модуля или синтезатора;

–редактор MIDI-устройства – запись, редактирование, сохранение и загрузка в MIDI-устройство информации об его состоянии, режимах и настройках;

–библиотекарь тембров и настроек звукового модуля – запись, сохранение и загрузка в модуль или память звуковой карты тембров и/или настроек.

Программы-помощники в управлении звуковыми файлами и базами данных:

–база данных - менеджерская программа – создание и ведение базы данных, у которой поля данных имеют специфические значения, связанные с хранением информации, относящейся к музыкальному бизнесу: данные о композиторах, исполнителях, студиях, звукозаписывающих фирмах и т.д.;

–база данных для фонотеки – база данных о грампластинках, компакт-дисках, исполнителях с возможностью поиска и составления отчетов;

–мультимедийный файл-менеджер – управление файлами: поиск, сортировка, переименование и пр.

Обучающие программы:

–обучающая и тестирующая программа по теории музыки – обучение нотной грамоте и другим вопросам музыкальной теории;

–обучающая и тестирующая программа по сольфеджио и специальности – выработка слуховых навыков (сольфеджио), выработка навыков владения каким-нибудь музыкальным инструментом или голосом;

–программа, обучающая работе со сложной музыкальной программой – ознакомление или обучение работе со сложными, многофункциональными программами.

Программы с редко встречающимися функциями:

–запись нот в MIDI-файл через микрофон;

–сканирование печатного нотного текста и перевод его в MIDI-файл;

–улучшение музыкальных партий в MIDI-файле на основе определенных алгоритмов и др.

Многие программы сочетают несколько функций. В процессе знакомства с функциональными возможностями музыкальных программ, преподаватель выбирает необходимые программы для решения конкретных творческих задач при работе с музыкой.

Использование компьютера как инструмента исследовательской деятельности сопряжено проведением научно-исследовательской работы в вузе. Для этого применяются такие методы как статистический анализ (изучаются продукты музыкальной деятельности – нотный и акустический текст) и моделирование (изучаются процессы музыкальной деятельности – исполнение, восприятие, сочинение). Применение данных методов

обеспечивается математическими компьютерными программами, музыкальными редакторами с вычислительными возможностями, а также специально созданными программами.

Применение дистанционных технологий обучения является перспективным направлением применения музыкально-компьютерных технологий, но, в музыкальном образовании дистант сталкивается с рядом проблем. Самая существенная – проблема утраты межличностного контакта преподавателя с учеником, утрата человеческого фактора в воспитании музыканта. Однако, мировой опыт применения дистанционных технологий в музыкальном образовании показывает, что на начальных стадиях обучения такие системы вполне оправдывают себя. В современной музыкальной практике также имеется опыт проведения электронных конкурсов исполнителей-инструменталистов. Данная форма применения музыкально-компьютерных технологий пока находится в стадии разработки, исследования, однако освоение методики организации дистанционного обучения может быть включено в повышение квалификации преподавателя художественного профиля.

Сегодня отечественная педагогика стремится использовать позитивный опыт, накопленный мировой музыкально-художественной практикой в области применения музыкально-компьютерных технологий. Включение музыкально-компьютерных технологий в повышение квалификации преподавателей художественного профиля позволит существенно расширить профессиональные возможности педагогов вуза, обновить содержание профессионального музыкального образования, обеспечить преемственность в освоении основ музыкальной культуры, и, в целом, повысить эффективность и социальную значимость музыкального образования.

Список литературы

1. Белунцов, В. Музыкальные возможности компьютера: справочник. // В. Белунцов. – СПб.: Издательство «Питер», 2014. – 432 с.
2. Браун, Р. Дж. Искусство создания танцевальной музыки на компьютере. // Р. Дж. Браун. – Пер. с англ. – М.: Издательство ЭКОМ, 1998. – 448 с.
3. Дубровский, Д. Ю. Компьютер для музыкантов – любителей и профессионалов.: Практ. пособ. Том 1. // Д. Ю. Дубровский. – М.: Издательство ТРИУМФ, 1999. – 352 с.
4. Живайкин, П. Л. 600 звуковых и музыкальных программ // П. Л. Живайкин. – СПб.: БХВ – Санкт-Петербург, 2000. – 624 с.

5. Красильников, И. М. Синтезатор и компьютер в музыкальном образовании. Проблемы педагогики электронного музыкального творчества. // И. М.Красильников. – М., Библиотечка журнала «Искусство в школе», 2002. – вып. 8. – 96 с.
6. Петелин, Р. Ю., Петелин, Ю. В. Персональный оркестр в РС. // Р. Ю. Петелин, Ю. В. Петелин. – СПб.: ВНУ-Санкт-Петербург, 1998. – 240 с.
7. Полозов, С. Музыкально-информационное обеспечение учебной деятельности студентов. / С. Полозов. // Музыка и электроника. – 2007. – № 3. – С. 15-16.
8. Цареградская, Т. Компьютер в музыкальном образовании: путь в будущее? / Т. Цареградская. // Музыка и электроника. – 2004 . – № 3. – С. 2-3.

УДК 378.046.4

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

Розенберг И.Н., д.т.н., профессор, ОАО «НИИАС», E-mail: ig.rozenb2012@yandex.ru. Москва, Россия.

В статье описаны методы обучения специалистов с применением информационных технологий. Описано автоматизированное дистанционное обучение, базирующееся на применении информационных моделей и информационных единиц. Описана информационная ситуация как основа формирования образовательного сценария. Описаны два уровня обучения: нормативный и функциональный. Отмечены различия между обучением специалистов и студентов.

Ключевые слова. Образование, обучение специалистов, дистанционное обучение, информационные обучающие модели, тестирование.

DISTANCE LEARNING FOR PROFESSIONALS

Rosenberg I.N., D.ofSci.(Tech), prof., JSC "NIAS", E-mail: ig.rozenb2012@yandex.ru, Moscow, Russia.

This article describes methods of training specialists with the use of information technology. The article describes the automated remote training. This training uses information models and information unit. This article describes the situation as an information basis for the formation of the educational scenario. This article describes two levels of study: a normative and functional. The article shows the differences between teaching professionals and students.

Keywords. Education, training, distance learning, information training model testing.

Развитие требуют модернизации образовательного процесса в вузах и на курсах повышения квалификации на уровне как образовательных программ, так и на уровне образовательных технологий. В первую очередь для это цели применяют методы прикладной информатики [1]. Наряду с обучением студентов в настоящее время практикуется обязательная переподготовка специалистов. Это обстоятельство приводит к проблеме андрагогики [2], что требует корректировки технологий обучения.

Одним из факторов, который надо учитывать при подготовке специалистов, является усложнение производственных и экономических систем, и вследствие этого рост семантического разрыва между обучением в вузе и требованиями профессиональной деятельности. Это накладывает необходимость введения адаптивных механизмов обучения при подготовке специалистов [3]. Для эффективности обучения необходимо применение автоматизированных систем для обучения [4]. Для специалистов необходимо учитывать когнитивные особенности восприятия, что требует

применения когнитивных моделей [2, 5, 6] в образовательных технологиях

При обучении специалистов основной упор делается на виртуальное обучение. Это приводит к тому что технологии обучения передают не учебную информацию как в обычных технологиях и переносят знание [7]. Это накладывает дополнительные требования на информационные модели и информационные ресурсы [8, 9], применяемые в образовании. для высокой адаптивности учебного материала особенностью является формирование образовательного контента с использованием информационных единиц [10] как неделимых элементов образовательных технологий.

В сочетании с виртуальным образованием применение информационных единиц создает синергетический эффект [11] при обучении. Можно говорить о том, что такая форма дистанционного обучения является информационной [11] подобно информационным формам управления. Опыт показал, что в процессе обучения специалистов намного эффективнее игровые методы обучения [13].

Анализ технологий обучения специалистов привел к целесообразности создания специализированной автоматизированной системы дистанционного обучения (АС ДО) [4] по аналогии с автоматизированной системой управления [14].

АС ДО является открытой системой непрерывного профессионального образования. Она предназначена для автоматизированного обучения и проверки знаний нормативных актов работниками РЖД. Отличительной особенностью данной системы является ее функционирование на основе адаптивных алгоритмов обучения [9] с использованием геоинформационных ресурсов ГИС «ObjectLand» [15].

АС ДО действует как корпоративный портал, основная задача которого – формирование и поддержание функционирования единой интегрированной системы для обеспечения учащихся специалистов всеми необходимыми информационными ресурсами: хранилищами данных, информационными моделями, разнообразными приложениями. Данные на корпоративном портале по мере изменения исходной информации постоянно обновляются различными службами и подразделениями

Применение Web-технологий позволяет обеспечить распределенную архитектуру программного комплекса, построенного на логической основе [16] централизацию данных и доступ к информации с любых рабочих мест, подключенных к сети. Логический подход к построению системы позволяет упростить процесс адаптации и организовать эффективное использование системы в сети

Функционирование системы АС ДО поддерживается следующими информационными процессами: моделирование, коммуникация, самотестирование и

тестирование, формирование итоговых материалов.

Моделирование является основным методом обучения при работе со сложными социально-экономическими, производственными системами. Моделирование используется в целях: развития компетенций и креативного обучения. В процессе моделирования обучающих ситуаций и сложных систем используют различные типы моделей. Нормативные (прескриптивные) модели [17, 18] позволяют закрепить лучший вариант управленческого поведения. Реализация таких моделей позволяет закрепить усвоение оптимальных стереотипных решений. Описательные (дескриптивные) модели позволяют углубить получаемые знания.

Основные принципы разработки обучающих моделей - это адекватность и системность. Адекватность модели означает требование максимального приближения теоретической модели к производственным характеристикам реальной системы или ситуации.

В соответствии с системным подходом АС ДО объект изучения рассматривается, с одной стороны, как единое целое, а с другой, - как совокупность относительно самостоятельных подсистем каждая из которых может изучаться независимо.

Практическая реализация системного принципа обучения предполагает создание моделей, которые бы соответствовали содержанию каждой отдельной подсистемы и одновременно позволяли бы построить целостную картину возможного развития системы и процессов, в ней протекающих, в будущем

Для формирования образовательных сценариев используется технология с применением моделей (*model-based development – MBD*). Ее универсальность позволяет оптимизировать процессы, в т.ч. основной процесс – образовательный процесс подготовки специалистов. В свою очередь для универсализации и адаптации моделей используется концепция (*infomation units-based development – IUBD*) применения информационных единиц для формирования универсальных или адаптивных обучающих моделей.

Курс обучения специалиста создается в соответствии с моделью профессиональной деятельности специалиста (ПДС) [19]. Это обеспечивает подготовку специалистов, востребованных современными условиями работы на РЖД. Модель ПДС строится на основе современных требований к профессиональной деятельности специалиста РЖД. Модель ПДС используется в процессе обучения специалистов для отработки знаний, умений, навыков для эффективной практической деятельности специалиста, формирования профессиональных компетенций. Профессиональные

компетенции структурируются в соответствии с основными направлениями профессиональной деятельности: проектная, производственно-технологическая, организационно-управленческой, аналитическая, научно-исследовательская, инновационная.

Особенностью формирования модели ПДС является учет когнитивных факторов обучения специалистов [2, 20]. Другой особенностью формирования модели ПДС является учет оптимальных соотношений между реальностью и виртуальностью [21]. Это находит отражение при создании образовательных ресурсов. Информационные модели, применяемые при обучении, используют когнитивные характеристики. Поэтому они должны отвечать ряду требований [22]: обозримость, воспринимаемость, временная согласованность, ресурсность, ситуационность.

Обозримость – свойство информационных обучающих моделей, состоящее в том, что человек в состоянии *обозреть* совокупность параметров и связей, входящих в модель коллекцию и *понять* ее как целое.

Воспринимаемость – свойство информационных обучающих моделей, состоящее в том, что человек в состоянии *воспринять и понять* данную информационную модель как отражение объективной реальности или ее практическое назначение.

Временная согласованность – свойство информационных обучающих моделей, состоящее в том, что человек в состоянии ее понять и работать с ней за допустимый в процессе цикла обучения временной интервал.

Ресурсность контента (в аспекте его освоения) – свойство информационных обучающих моделей, состоящее в том, что человек располагает интеллектуальными ресурсами для работы с ним.

Ситуационность – свойство информационных обучающих моделей, состоящее в том, что образовательные сценарии моделируют реальную ситуацию и представляют собой некую информационную ситуацию [23] в образовательном пространстве.

Основной информационной конструкцией [24] применяемой при самостоятельной подготовке является набор электронно-обучающих материалов включающий совокупность визуальных заданий с вариантами ответа и пояснениями ошибочных действий обучаемого.

В заданиях описывается определенная информационная ситуация [23], которая отражает производственную деятельность работника. Обучающийся должен принять решение, адекватное заданной ситуации в аспекте соответствия нормативным актам и

обеспечения безопасности движения. Для специалистов моделируются ситуации с отправлением, прохождением поездов на станции, взаимодействие с подчиненными структурами и исполнителями, ведение документации, подача ручных аварийных сигналов.

В случае принятия неправильного решения система выдает обучаемому поясняющую информацию, в которой дается разъяснение допущенной ошибки, правильные действия со ссылкой на пункты нормативов и правил и аварийные ситуации, произошедшие при ошибке такого типа. Этим осуществляется наряду с тестированием, автоматизированное обучение работника.

Следует отметить, что это является особенностью обучения специалистов в отличие от обучения студентов. Студентом разъяснение ошибки дается в рамках учебного материала линейно, в предположении знаний только изучаемого курса. Специалистам разъяснение дается на профессиональном языке, нелинейно. в предположении знаний дополнительной информации из сферы профессиональной деятельности. Это мотивирует специалиста самому изучать необходимые материалы и указывает ему на области знаний, необходимые для профессиональной деятельности.

Наряду с передачей знаний АС ДО выполняет функции контроля обучения и повышения его качества. Это, прежде всего оценивание прогресса обучаемого. Вторая функция основана на применении понятия когнитив энтропии [25] – оценка эффективности обучающего материала (файла), оценка эффективности восприятия учебного материала группой учащихся.

В системе обучения выделяют два уровня нормативный и функциональный. Нормативный использует простые тесты контроля (оппозиционные переменные да/нет [26] вопросы, вопросы с множественным выбором, вопросы с короткими ответами) созданы для проверки понимания обучаемого и предполагают минимальное творчество. Основная цель этого уровня - информирование и информационная накачка. В этом смысле общая схема обучения напоминает технологию лазера. первоначально накачка информации и затем ее интенсивное использование.

Задача проверки знаний на этом уровне выполняется классическим (как и в вузах) методом: в каждом модуле обучающимся задается совокупность вопросов по нормативному акту и приводятся от 4 альтернативных ответа [27]. В зависимости от правильности ответа, программа ставит зачет-незачет. По общим результатам тестирования зачет или незачет определяется также автоматически.

Второй уровень *Функциональные действия* ориентирован на решение сложных не

типовых задач, разработку или исследование. Тестирование на этом уровне в большей степени направленно на: 1) оценку использования полученного материала, 2) оценку оперативности принятия решений, 3) на комплексность решения, 4) на креативность решения. Пункты 2 и 4 в обучении студентов обычно не применяют. Это еще раз подчеркивает различие в обучении специалистов и студентов.

На втором уровне обучения заложена возможность создания объекта интеллектуальной собственностью каждым обучаемым, в частности возможность нового подхода решения задач.

На втором уровне обучающие модули и задания представляют собой информационные ситуации [23]. В обучающих ситуациях исследуются, как правило, не вопросы, требующие простых ответов. Описание использует методы когнитивной графики или визуальные модели в ГИС-технологиях. На визуальных моделях раскрывается информационная ситуация, которая может возникнуть в процессе производственной деятельности работника, и последний должен принять решение, адекватное заданной ситуации в плане соответствия нормативным актам и обеспечения безопасности движения.

Курс обучения подразделяется на модули, содержащие до 10-ти информационных ситуаций и необходимое количество обучающих сцен. После изучения модуля дается 6-ти альтернативных решений, которые разворачиваются в визуальные сценарии. В случае принятия обучаемым правильного решения происходит переход к следующему модулю, а в случае принятия неправильного решения происходит переход в разъясняющий (обучающий) модуль, в котором разъясняются допущенные ошибки и приводится правильное решение (т. е. происходит процесс автоматизированного обучения без участия преподавателя).

На следующем этапе второго уровня применяют деловые игры. В отличие от предыдущих уроков, в бизнес-игре отрабатываются не отдельные фрагменты деятельности, а проигрывается целая рабочая ситуация. В данной игре отрабатывается цепь производственных действий, начиная с возникновения проблемы, для обнаружения которой по визуальным моделям у обучаемого достаточных практических навыков, до получения комплексного решения.

Информационная ситуация проигрывается во всех деталях, чем достигается как задача тестирования обучаемых, так и их обучение в плане отработки практических навыков в работе. При анализе ситуации применяется виртуальная модель или визуальная модель, построенная с помощью ГИС [15]. На этом уровне обеспечивается

возможность навигации по электронным учебным материалам и возможность проверки собственных знаний (самотестирование) обучающимся. Обратная связь, организуется за счет взаимодействия с моделью обучаемого. На данном этапе выполняется автоматическое тестирование. В результате обучения у специалистов формируются компетенции:

- способность правильно использовать методы и технические средства в рамках отдельных составляющих профессиональной деятельности;
- способность воспринимать и использовать новую информацию в избранной профессиональной сфере, что позволяет легко в ней ориентироваться, в будущем продолжать свое образование на протяжении всей трудовой деятельности;
- умение продемонстрировать понимание общей структуры профессиональной сферы выбранной специальности и связей между ее составными частями;
- способность оценить качество исследований и информации в данной предметной области, понимать и использовать методы анализа и развития теорий;
- способность осуществлять профессиональную деятельность в быстро меняющихся социально-экономических условиях информационного общества.

АС ДО обеспечивает работу пользователей всех уровней управления: линейном, отделенческом, дорожном, сетевом. Система обеспечивает доступ к данным для пользователей руководства департаментов ОАО «РЖД», руководства служб управления дорог, руководства отделов отделений дорог; ревизорского аппарата, руководителей и работников станций, предприятий хозяйств пути, электроснабжения, сигнализации и связи

Накопленный опыт применения дает основание рекомендовать примененные принципы для организации обучения специалистов с помощью информационных технологий.

Список литературы

1. Поляков А.А., Цветков В.Я Прикладная информатика. Учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по специальности «прикладная информатика» (по областям) и другим междисциплинарным специальностям: В 2-х частях: / Под общ.ред. А.Н. Тихонова- М.: МАКС Пресс. Том 1. 2008. -788с.
2. Ожерельева Т.А. Когнитивные особенности получения второго высшего образования // Перспективы науки и образования- 2013. -№3. – с106 -111.
3. Розенберг И.Н. Обучение по гибкой траектории // Современное дополнительное

профессиональное педагогическое образование. - 2015. - №1. - с.64.-71.

4. Розенберг И.Н. Построение автоматизированной системы дистанционного обучения для специалистов // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. - №2. –с.4-8.

5. Tsvetkov V.Ya. Cognitive information models. // Life Science Journal -2014; -11(4). - pp468-471.

6. Новиков А.В., Щербань А.Б. Обобщенные семантические модели виртуальных образовательных структур // Открытое образование . – 2009. - №6. - С.32-37.

7. Waller D., Hunt E., Knapp D. The transfer of spatial knowledge in virtual environment training //Presence. – 1998. – Т. 7. – №. 2. – С. 129-143.

8. Цветков В.Я. Информационные модели и информационные ресурсы // Известия высших учебных заведений. Геодезия и аэрофотосъемка. - 2005.- №3. - с.85-91.

9. Дулин С.К., Репьев А.В., Розенберг И.Н. Организация информационных ресурсов адаптивной обучающей системы // Системы и средства информатики. 2006. -Т. 16. -№ 1. - С. 321-338.

10. Цветков В. Я. Информационные единицы сообщений // Фундаментальные исследования. - 2007. - №12. - с.123 - 124.

11. Ожерельева Т.А. Виртуальное образование и синергетика // Управление образованием: теория и практика – 2015. - № 1.(17) – с.20- 27.

12. Розенберг И.Н. Особенности информационного обучения специалистов // Управление образованием: теория и практика – 2013. - № 3. – с. 167-172.

13. Соловьёв И.В. Компьютерная деловая игра как совершенствование системы высшего образования // Управление образованием: теория и практика – 2014. - № 3.(15) – с.131- 141.

14. Розенберг И.Н., Цветков В.Я. Автоматизированные информационные системы управления. - М.: Московский государственный университет путей сообщения, 2010. -80с.

15. Розенберг И.Н., Святов Д.С., Гитис С.А. Геоинформационная система Objectland // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2000. Т. 16. № 2. С. 361-362.

16. Tsvetkov V. Ya. Logic units of information systems // European Journal of Natural History. – 2009. – № 2. – p.99-100.

17. Новиков А.В., Щербань А.Б. Теоретико-множественный подход к формированию структурных моделей сложных информационных систем обучения // Открытое образование. – 2009. - №5. - С.30-35.

18. Цветков В.Я. Дескриптивные и прескриптивные информационные модели //

Дистанционное и виртуальное обучение– 2015. - №7. - с.48- 54.

19. Новиков А.В. Моделирование профессиональной деятельности специалиста по направлению подготовки «Информационные системы»: Современные информационные технологии: Труды международной научно-технической конференции. – Пенза: ПГТА, 2009. – С. 26 – 31.

20. Болбаков Р. Г. Основы когнитивного управления // Государственный советник. – 2015. - №1. – с45-49.

21. Васютинский И.Ю. Особенности синтеза виртуальной и реальной практики в области наук о Земле // Перспективы науки и образования- 2013. -№3. С47-54.

22. Цветков, В. Я. Когнитивные аспекты построения виртуальных образовательных моделей // Интеграция образования. – 2014. – № 3 (76). – С. 71–76. DOI : 10.15507/Inted.076.018.201403.071.

23. Розенберг И.Н., Цветков В.Я. Информационная ситуация. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – 12. – с.126-127.

24. Tsvetkov V. Ya. Information Constructions // European Journal of Technology and Design, 2014, Vol.(5), № 3- p147-152.

25. Болбаков Р. Г. Развитие и применение методов и алгоритмов когнитивной семантики в мультимедийных образовательных порталных системах. /дис. к.т.н. Специальность 05.13.01. «Системный анализ, управление и обработка информации (по отраслям)» - М. МГТУ МИРЭА, 2013. -172с.

26. Tsvetkov V. Ya. Opposition Variables as a Tool of Qualitative Analysis // World Applied Sciences Journal. - 2014. - 30 (11). - p.1703-1706.

27. Кулагин В.П., Найханов В.В., Овезов Б.Б., Роберт И.В., Кольцова Г.В. Юрасов В.Г. Информационные технологии в образовании. - М. "Янус-К, 2004 - 248 с.

УДК: 378

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ.

Василевская Е.В., к.пед.н., доцент, ФГАОУ ДПО АПКиППРО,
E-mail: vasilevskaya@apkpro.ru, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье представлен опыт организации повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных организаций дополнительного образования детей по вопросу развития инновационной и предпринимательской деятельности детей, как составляющей национальной системы поиска и поддержки талантов, как основой для профессионального самоопределения.

Ключевые слова: инновационная предпринимательская деятельность детей, электронное обучение, условия эффективной реализации дополнительной профессиональной программы (повышения квалификации).

FURTHER TRAINING ON THE DEVELOPMENT OF INNOVATION AND ENTREPRENEURSHIP CHILDREN.

Vasilevska E.V., PhD., assoc. prof., APD RTE,
Email: vasilevskaya@apkpro.ru, Moscow, Russia

Summary: The article presents the experience of further training of teachers and heads of educational institutions of additional education of children on the issue of innovation and entrepreneurial activity of children as part of the national system of research and support talent as the basis for professional self-determination.

Key words: innovative entrepreneurship children, e-learning, more effective implementation of the conditions of the professional program (training).

Актуальность непрерывного образования педагогов диктуется в настоящее время быстро развивающейся внешней средой, динамично внедряющимися информационно-коммуникационными технологиями, которые базируются на открытости сетевых ресурсов, необходимостью освоения и переработки информационных потоков большого объема и т.д. Поэтому организационные формы и технологии неформального образования педагогов, как наиболее гибкие и масштабируемые, позволяющие педагогам обучаться (повышать квалификацию) в любое время, становятся сейчас особо востребованными.

В 2014 году 4 сентября распоряжением Правительства Российской Федерации № 1726-р утверждена Концепция развития дополнительного образования детей, определяющая систему дополнительного образования детей как организацию образования, которая обеспечивала бы способность человека включаться в общественные и экономические процессы.

Конкурентными преимуществами дополнительного образования в сравнении с другими видами формального образования являются:

- свободный личностный выбор деятельности, определяющий индивидуальное развитие человека; вариативность содержания и форм образовательного процесса;
- доступность глобального знания и информации для каждого;
- адаптивность к возникающим изменениям, - все это позволяет осознать ценностный статус дополнительного образования как уникальной и конкурентноспособной социальной практики наращивания мотивационного потенциала личности и инновационного потенциала инновационного общества.

В системе дополнительного образования детей увеличилось количество реализуемых дополнительных образовательных программ, в которых образовательные инициативы активно предлагаются новыми общественно-культурными выставочными площадками, общественными организациями. Получили распространение такие инновационные организационные формы, как парки и музеи науки, эксплораториумы, детские компьютерно - мультипликационные студии, студии робототехники, 3-D моделирования и прототипирования и другие.

В этой связи особо актуальной становится и проблема повышения квалификации педагогических и руководящих работников образовательных организаций дополнительного образования детей. С этой целью в ФГАОУ ДПО АПК и ППРО разработана дополнительная профессиональная программа (повышения квалификации) «Инновационная и предпринимательская деятельность детей» в объеме 18 часов.

Необходимость разработки данного тематического направления, а также организационных мероприятий по подготовке педагогических кадров к внедрению новых образовательных технологий и принципов организации образовательного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию новых моделей непрерывного образования, в том числе с использованием современных информационных и коммуникационных технологий, обусловлена следующим:

- основными механизмами развития современного дополнительного образования детей являются: развитие сферы дополнительного образования детей как составляющей национальной системы поиска и поддержки талантов, как основной для профессионального самоопределения, ориентации и мотивации подростков и молодежи к участию в инновационной деятельности в сфере высоких технологий и промышленного производства;

- имеет место необходимость системной поддержки инновационных организационных форм дополнительного образования детей, таких как парки и музеи науки, эксплораториумы, детские творческие и проектные лаборатории, предпринимательские проекты, в том числе для детей с ограниченными возможностями;

- требует осмысления и диссеминации опыт сетевого взаимодействия бизнеса и образования в процессе ориентации и мотивации подростков и молодежи к участию в инновационной деятельности в сфере высоких технологий и промышленного производства.

При этом учитывался тот факт, что система управления в сфере дополнительного образования детей должна ориентировать организации и педагогические кадры на активную инновационную деятельность, быструю адаптацию к изменяющимся запросам и требованиям заказчиков и потребителей образовательных услуг. Данное положение дел потребовало совершенствование системы непрерывного профессионального образования, направленное на повышение эффективности как за счет изменения содержания обучения и внедрения современных активных методик его освоения, так и обеспечения работникам образования возможности формирования персонифицированных образовательных траекторий для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста с последующим сопровождением их педагогической деятельности, в том числе с использованием электронных образовательных технологий.

Кардинальное изменение современного информационного пространства, а также появившиеся у педагогов возможности получать сведения по вопросам реализации дополнительных общеразвивающих программ, направленных на формирование инновационной и предпринимательской деятельности детей, не только из специальной литературы, из периодической печати, телевидения, радио, Интернета, диктуют необходимость создания целостной системы учебно-методической и информационной поддержки данных программ на современном этапе в сетевом пространстве.

Стремительное и широкое внедрение в сферу непрерывного образования информационных и телекоммуникационных технологий, в том числе Интернет-технологий, существенно изменяет образовательную среду системы повышения квалификации, которая характеризуется как информационно-образовательная среда. При этом факт трансформации образовательной среды зафиксирован в появлении самого понятия «информационно-образовательная среда», которое расширяет тезаурус теории и методики профессионального образования. Информационно-образовательная среда - это основанная на использовании компьютерной техники программно-телекоммуникационная

среда, реализующая едиными технологическими средствами и взаимосвязанным содержательным наполнением качественное информационное обеспечение обучающихся в процессе повышения квалификации.

Цель дополнительной профессиональной программы (повышения квалификации) «Инновационная и предпринимательская деятельность детей» - совершенствование профессиональных компетенций педагогических работников о формировании предпринимательских, организационно-управленческих, информационно-аналитических и социальных компетенций для создания условий разработки и эффективной реализации программ и проектов, направленных на формирование инновационного и предпринимательского мышления учащихся.

Задачи дополнительной профессиональной программы (повышения квалификации) «Инновационная и предпринимательская деятельность детей»:

- обновление теоретических и практических знаний, совершенствование профессиональной компетенции обучающихся в создании условий для разработки и реализации дополнительных общеразвивающих программ, направленных на формирование инновационного и предпринимательского мышления детей;

- формирование готовности специалистов в области дополнительного образования детей к обеспечению условий для реализации дополнительных общеразвивающих программ, направленных на формирование инновационного и предпринимательского мышления детей в регионах и муниципалитетах Российской Федерации.

Общие принципы построения дополнительной профессиональной программы (повышения квалификации) «Инновационная и предпринимательская деятельность детей»:

- адресность содержания программы и ее клиенто-ориентированный характер, основанные на специальном учете интересов и потребностей конкретных целевых групп пользователей;

- соответствие современным квалификационным характеристикам должностей работников образования (общие требования к специалисту, знания, умения), законодательству образования и нормам-ориентирам принятых в системе дополнительного профессионального образования (внутриорганизационных, региональных, федеральных);

- опора на анализ потребностей обучающихся по данной программе и их профессиональных проблем, постоянная связь и соотнесение содержания курса с опытом профессиональной деятельности, интерактивность, направленность на решение реальных, практически значимых задач, широкое использование материалов, порождаемых в ходе совместной деятельности и др.;

- право участия обучающихся по программе в согласовании и корректировке содержания курса обучения сообразно индивидуальным предпочтениям, право выбора форм обучения и их сочетания, уровня освоения и формы его представления при обязательном соблюдении общей направленности на содействие развитию организаций (систем) дополнительного образования детей, профессионального развития руководителей и педагогов, их самоопределению и самоорганизации;

- проектный характер реализации программы на практике;

- наличие концептуального, содержательного, методического и технологического обеспечения, структурное единство и целостность программы, преемственность в содержание и выделение сквозных связей, соответствие содержания и его объема заявленному учебному времени;

- интегрируемость программы в существующую или вновь создаваемую систему (программные комплексы) дополнительного профессионального образования педагогических и руководящих работников дополнительного образования детей;

- выраженность авторских подходов и возможность их тиражирования и передачи для исполнения другим субъектам;

- конвертации результата освоения содержания программы на основе балльно-накопительного подхода к процедуре аттестации повышения квалификации.

В ходе реализации программы использовались электронные образовательные технологии:

- технология видеолекции с обсуждением на сетевом форуме, предполагающей изложение преподавателем определенной темы курса с целью актуализации знаний обучающихся по теме;

- постановка и освещение проблемы, достижение понимания обучающимися представляемой информации через рефлексивные процедуры с помощью онлайн обсуждения вопросов к лекции на сетевом форуме группой обучающихся, стимулирование интереса к изучаемой теме;

- технология сетевого практикума, позволяющая проверить полученные знания, проявить необходимые для профессиональной деятельности компетенции посредством обсуждения предварительно подготовленной обучающимися информации по определенной теме и ее презентации в диалоге с тьютором;

- кейс-технология, предполагающей рассмотрение и оценку реального опыта по теме, предоставленного в электронном виде в открытом доступе, который представляет собой

реальную историю успешных проектов, включающую в себя необходимую информацию для принятия решения в реализации опыта на практике;

- технология самостоятельного обучения взрослого с использованием электронных учебных материалов, позволяющая индивидуально отобрать учебный материал, закрепить знания и умения, полученные в интерактивных занятиях, а также с помощью интерактивных средств обучения проверить получаемые в результате их овладения эффекты;

- чат-технологии для организации индивидуальной работы с каждым обучающимся.

Результаты освоения программы проявились в:

- совершенствовании знаний о специфических характеристиках первых постсоветских поколений – участников современных образовательных отношений;

- расширении правовых, экономических, социальных, культурных и других знаний, касающихся основ инновационной и предпринимательской деятельности; совершенствовании профессиональных компетенций, включающих способности усваивать новую информацию, анализировать новый научный материал и сложившийся опыт профессиональной деятельности;

- умении решать образовательные, исследовательские, проектные, управленческие задачи, оперативно ориентироваться в сложных ситуациях, требующих нестандартных решений, самостоятельно принимать такие решения, осознавать ответственность и оценивать риски, выстраивать сетевые взаимодействия с партнерскими организациями;

- умении проводить экспертизу образовательных программ и методических материалов по проблеме формирования инновационного и предпринимательского мышления детей, включая бизнес и коммерческие проекты;

- готовности создавать условия эффективной реализации дополнительных общеразвивающих программ, направленных на формирование инновационного и предпринимательского мышления учащихся (научно-методическое сопровождение, материально-техническое обеспечение, кадровое обеспечение, эффективный менеджмент).

Реализация дополнительной профессиональной программы (повышения квалификации) «Инновационная и предпринимательская деятельность детей» осуществлялась в заочной (электронной) форме обучения (Рис. 1.).

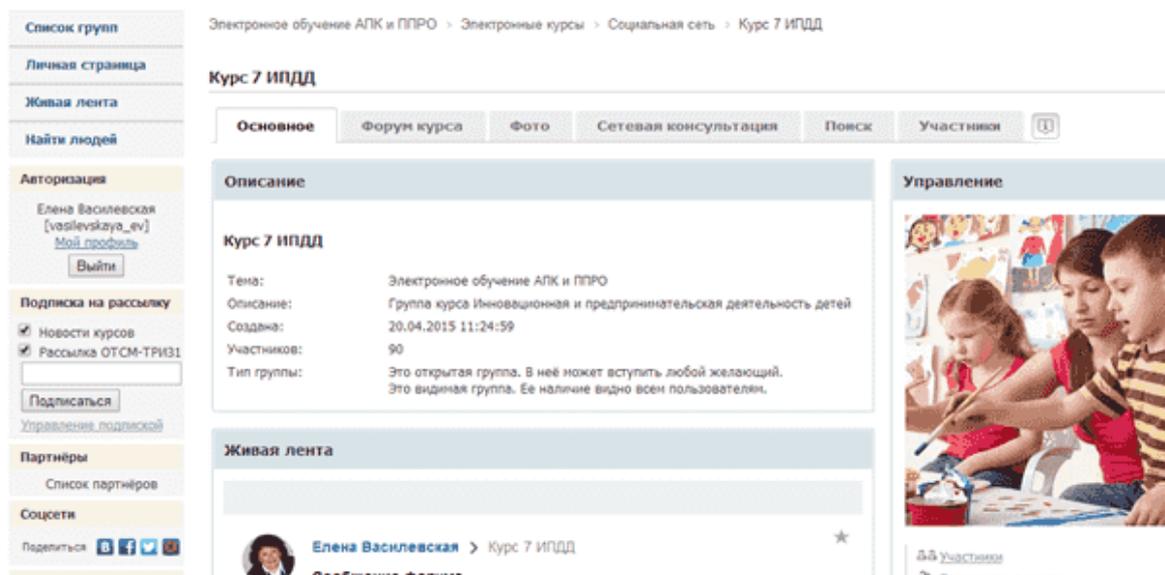


Рисунок 1. Информация с сайта «Электронное обучение» <http://e-learning.apkpro.ru>

Для реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, технологических средств, обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме.

Самостоятельная работа обучающегося над электронным курсом требует высокого уровня мотивации личности к обучению. Совершенствование процессов формирования мотивации обучающегося на получение новых знаний, наряду с повышением доступности электронного обучения и разработкой высоко содержательного контента, являются основными условиями повышения качества e-Learning.

Применение электронного обучения образовательными организациями основано на положениях Гражданского Кодекса Российской Федерации, Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам», утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 г. № 499, «Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных

программ», утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 января 2014 г. № 2.

Использование информационно-коммуникационных технологий при разработке и реализации модульной программы повышения квалификации позволяет

-повысить качество программы повышения квалификации путем ее фундаментализации, информирования специалистов в области дополнительного образования детей о современных достижениях в области технологий формирования инновационного и предпринимательского мышления обучающихся;

-обеспечить нацеленность обучения специалистов на новые технологии инновационного обучения и, в первую очередь, на информационно-коммуникационные; обеспечить большую доступность образования для всех слушателей модульной программы повышения квалификации;

-повысить творческое начало обучающихся по модульной программе повышения квалификации, направленной на формирование инновационного и предпринимательского мышления обучающихся.

Структура программы повышения квалификации - шесть содержательных модулей; общий объем программы для апробации – 18 учебных часов – достаточен. Каждый модуль представляет собой дидактически замкнутый фрагмент курса со своей дидактической задачей и набором учебных средств для ее решения. Логическая связь модулей между собой обеспечивается определенной последовательностью изучения, ссылками и опорой на материал предыдущих модулей, сквозной практической и самостоятельной работой, части которых последовательно выполняются в ходе изучения отдельных модулей. Особенностью построения модулей является чередование теоретического и практического материала для изучения.

Регистрация обучающихся на курсы повышения квалификации проходила на специальной странице сайта, рис. 2. Каждый обучающийся на курсах при регистрации публиковал информацию о себе, создавая личную страницу, рис.3. Теоретический и практический материал курса представлен на сайте в модульной форме, рис. 4.

После ознакомления с теоретическим материалом обучающийся выполняет практическое задание и размещает его на форуме в соответствующем разделе, рис.5. Для индивидуальной работы с каждым обучающимся в структуре курса предусмотрен чат, рис. 6.

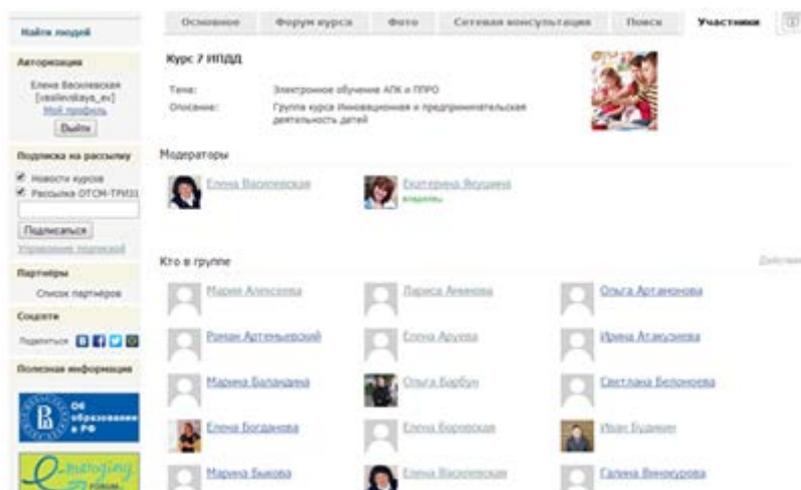


Рисунок 2. Регистрация обучающихся <http://e-learning.apkpro.ru/communication/club/group/13/users/>

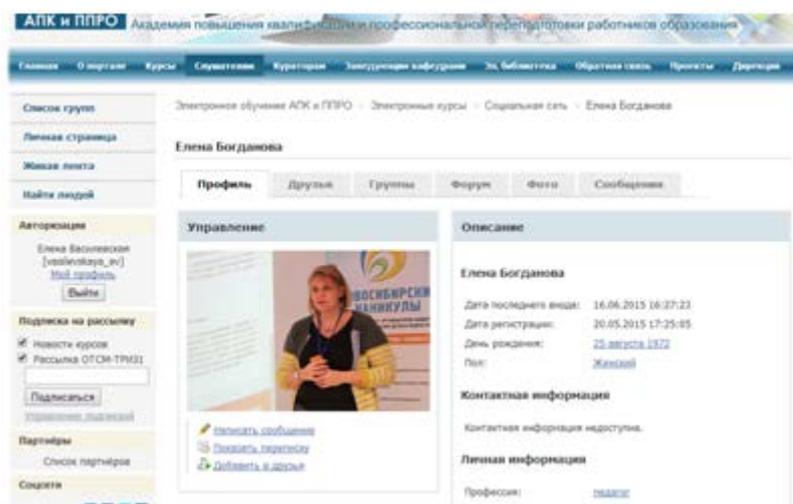


Рисунок 3. Личная страница обучающегося <http://e-learning.apkpro.ru/communication/club/user/3038/>

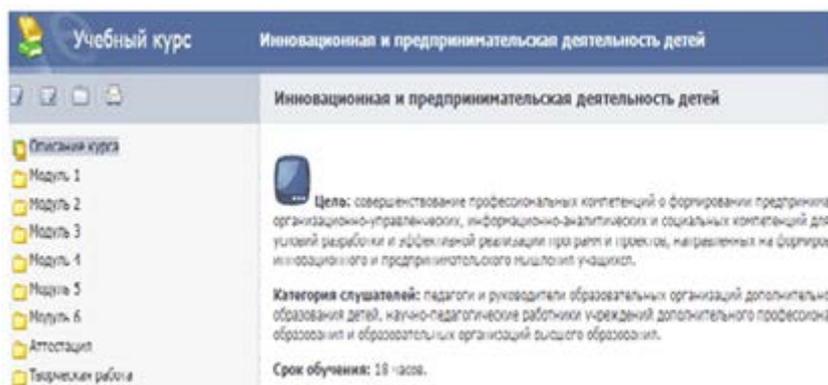


Рисунок 4. Теоретический и практический материал курса опубликован на странице http://e-learning.apkpro.ru/communication/learning/course/index.php?course_id=2&index=y

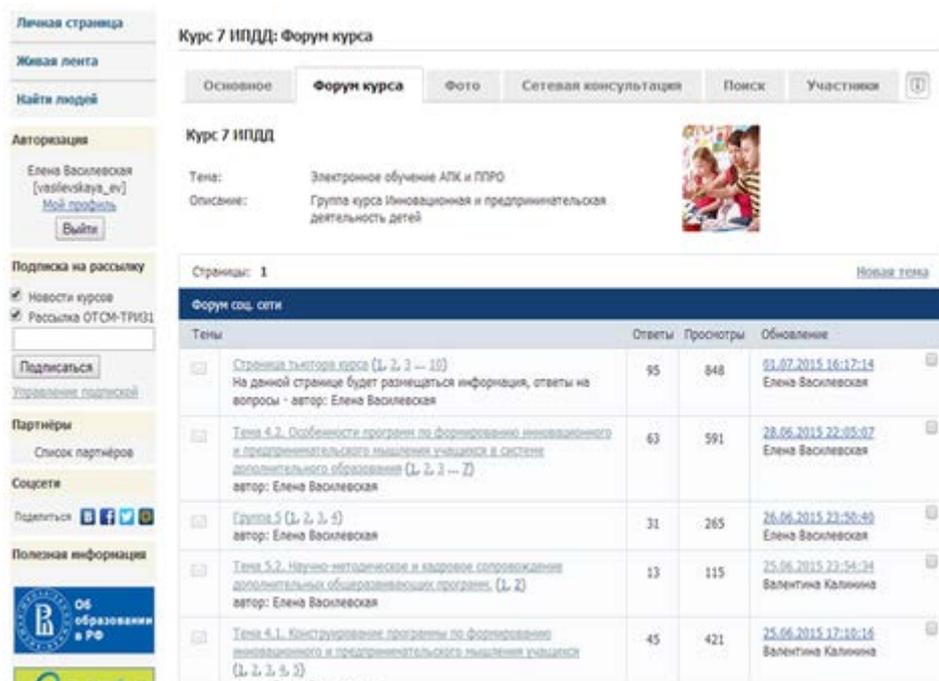


Рисунок 5. Практическое задание на форуме сайта <http://e-learning.apkpro.ru/communication/club/group/13/forum/>

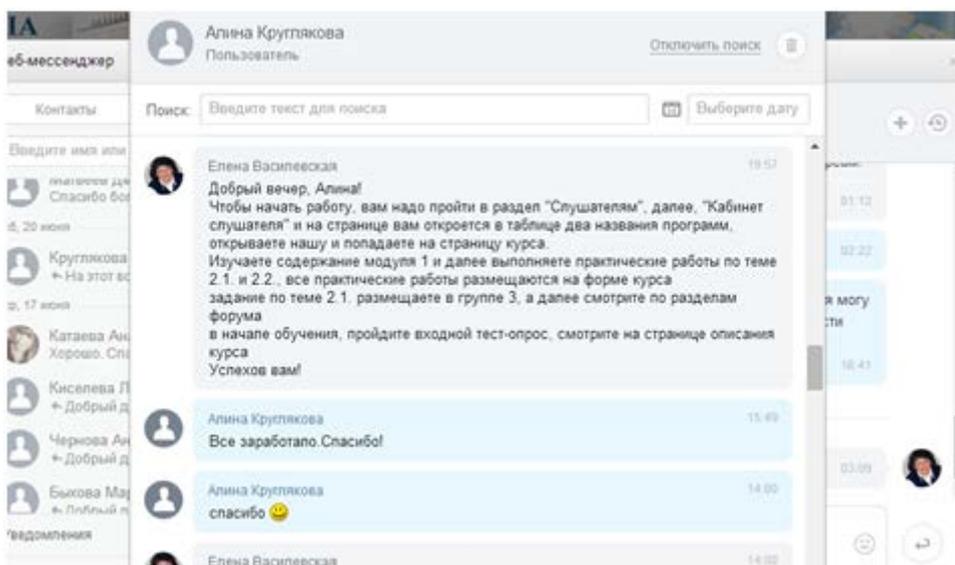


Рисунок 6. Для индивидуальной работы с каждым обучающимся в структуре курса предусмотрен чат.

После прохождения курса по дополнительной профессиональной программе «Инновационная и предпринимательская деятельность детей» зафиксированы эффекты:

- в понимании специфических характеристик первых постсоветских поколений - участников современных образовательных отношений;
- в расширении правовых, экономических, социальных, культурных и других знаний, касающихся основ инновационной и предпринимательской деятельности;

- в обладании профессиональными компетенциями, включающими способности усваивать новую информацию, анализировать новый научный материал и сложившийся опыт профессиональной деятельности; решать образовательные, исследовательские, проектные, управленческие задачи, оперативно ориентироваться в сложных ситуациях, требующих нестандартных решений, самостоятельно принимать такие решения, осознавать ответственность и оценивать риски, выстраивать сетевые взаимодействия с партнерскими организациями;

- в готовности проводить экспертизу образовательных программ и методических материалов, по проблеме формирования инновационного и предпринимательского мышления учащихся, включая бизнес и коммерческие проекты;

- в готовности создавать условия эффективной реализации дополнительных общеразвивающих программ, направленных на формирование инновационного и предпринимательского мышления учащихся (научно-методическое сопровождение, материально-техническое обеспечение, кадровое обеспечение, эффективный менеджмент).

Список литературы.

1. Василевская Е.В. Сетевой подход в повышении профессиональной компетентности педагогов: исследования, срезы, факты и комментарии // Педагогическая диагностика. - №5, 2013. С. 13-33.

2. Василевская Е.В. Сетевые механизмы развития профессиональной компетентности педагогов. - Электронное издание «Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития: II МНПК, 25-26 июля 2013 г.» Номер гос. регистрации 0321304969, рег. св-во 34267, 17.12.2013 г.

3. Василевская Е.В. Виртуализация информационного образовательного пространства как основа для изменения подходов к повышению квалификации педагогов // Вопросы Интернет образования? - №123, 2014 [Электронный ресурс]. URL: http://vio.uchim.info/Vio_123/cd_site/articles/art_1_4.htm

4. Баулина Н. А. Формирование инновационного мышления школьников - задача современной школы [Электронный ресурс]. URL: http://www.sevcbs.ru/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=600

5. Городович А. М. Проблемы развития предпринимательского мышления у школьников [Электронный ресурс]. URL: gorodovicham.narod.ru

6. Дронов, А.А. Формирование интегрально-креативного стиля мышления в процессе личностно-профессионального становления педагога: Учебно-методическое пособие

[Электронный ресурс]/ А.А. Дронов, Т.А. Дронова, В.Г. Михайловский. – Воронеж: ЭМТИИС, 2012. -68 с.

7. Иванов, А.В. «Живая инновация» — новый учебный курс или курс в новое?

[Электронный ресурс]. URL: http://www.prosv.ru/umk/innovation/info.aspx?ob_no=20441

8. Концепция развития дополнительного образования детей распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р [Текст]:

[Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html>

9. Предпринимательское мышление. Немного терминологии. [Электронный ресурс]. URL <http://kantrust.ru/predprinimatelskoe-myishlenie-nemnogo-terminologii/>

10. Развитие техносферы учреждения дополнительного образования детей: учебное пособие / под ред. М.В. Груздева, А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 151с.

УДК: 378

ПРИЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Нестеренко А.А., к.п.н., доцент, ФГАОУ ДПО АПКиППРО, E-mail: jlpsite@gmail.com
Москва, Россия

Аннотация В статье рассмотрены некоторые проблемы, возникающие в процессе организации инновационной деятельности педагогов и предложены приемы их решения, внедренные на экспериментальных площадках под руководством автора.

Ключевые слова: инновационная деятельность педагогов, инновации в образовании

METHODS OF INCREASE OF EFFICIENCY OF THE INNOVATIVE ACTIVITY OF TEACHERS

Nesterenko A.A., PhD, assoc. prof., APD RTE, E-mail: jlpsite@gmail.com,
Moscow, Russia

Abstract This paper discusses some of the problems arising in the process of teachers' innovation activity and describes their solutions, which were tested by the author in pilot areas.

Keywords: innovative activity of teachers, инновации в образовании

Новые образовательные стандарты задают новые требования к содержанию деятельности педагога, в частности, к ее инновационной составляющей. Чтобы учить школьников выявлению и решению учебных проблем, педагогу требуется самому иметь подобный опыт.

На наших экспериментальных площадках, где педагоги осваивают инструменты проблемно-ориентированного обучения на базе общей теории сильного мышления – теории решения изобретательских задач (ОТСМ-ТРИЗ)[3], инновационная деятельность является особенно актуальной. Характер инновационных метапредметных инструментов, прямо ориентированных на различные аспекты работы с проблемой (ее выявление, решение, оценку решения, определение границ его использования, презентацию результатов), требует от педагога соответствующих умений.

В исследованиях, посвященных инновационной деятельности педагогов, ее специфике в проблемно-ориентированном учебном процессе, определены ее функции и структура [9], принципы ее организации [7], роль продуктивной составляющей[8].

Как отмечает Г.В. Терехова, «организация инновационной деятельности субъектов образования на основе ТРИЗ является циклом по решению задач: 1) создание проблемного

поля образовательного процесса, 2) освоение инструментов для работы с проблемами, 3) организация процесса решения, 4) создание условий формирования концепции решения, 5) организация экспертизы полученного решения, 6) внедрение решения, 7) определение дальнейших перспектив работы с проблемой». [8, с.67]

Перечислим основные проблемы, с которыми приходится сталкиваться на практике на различных этапах организации инновационной деятельности педагогов.

Создание проблемного поля

Опыт дистанционной поддержки педагогов экспериментальных площадок, изучающих новые инструменты организации учебной деятельности на сайте <http://jprojmoodle.org> (2012 – 2015 г.г.), показывает, что на просьбу описать ожидаемые результаты обучения менее 10% опрошенных формулируют конкретные педагогические проблемы, которые они хотели бы решить. Наиболее типичные ответы – «хочу научиться использовать новые инструменты...», «хочу увеличить свою копилку дидактических игр», «хочу узнать новые приемы формирования УУД», «хотелось бы научиться свободно пользоваться инструментами ТРИЗ для ещё более качественного и успешного обучения детей» и т.п. Можно предположить, что педагог готов применять предлагаемые ему инструменты, но не может самостоятельно поставить и решить проблему. Как правило, такие предположения в дальнейшем подтверждаются.

Для сравнения приведем фрагменты ответов, данных педагогами, которые сегодня являются авторами интересных и качественных методических разработок:

- «Хочу повысить эффективность самостоятельной работы учащихся на уроках, организовывать проектно-исследовательскую работу учащихся в урочное и внеурочное время».
- «В каждом классе есть дети, которые отлично знают изученный материал, но на предметных олимпиадах показывают низкий результат, хочу научить этих детей творчеству».
- «Хочу научиться сама работать с проблемами и понять, как научить этому детей».
- «Мои ученики при выходе из начальной школы имеют более высокие результаты обучения среди сверстников в параллели, но на выходе из основной школы, увы, результаты выравниваются. Значит, где-то что-то у меня «зависает», так как я считаю, что умение учиться закладывается именно в младшем школьном возрасте».

Педагоги, которые приходят на экспериментальную площадку с осознанными проблемами, как правило, создают собственные инновационные продукты. Остальным требуется для этого подготовительная работа.

Для создания проблемного поля, в котором педагоги могут самостоятельно ориентироваться, мы используем следующие приемы:

1) Наличие уровневой системы дидактических проблем в рамках темы эксперимента, предлагаемых педагогам для решения, задающей своего рода «ступеньки» для развития исследовательской деятельности педагогов в рамках экспериментальной площадки:

- создание отдельных заданий в рамках определенной учебной темы;
- создание комплексов заданий;
- разработка тематического планирования с включением инновационных инструментов;
- разработка технологических процедур на основе типовых проектов;
- самостоятельная методическая разработка, посвященная изучению определенной темы.

2) Фиксация проблем во время анализа работы экспериментальной площадки (посещение занятий, диагностика).

3) Наличие постоянно работающего форума, где педагоги из разных городов делятся своими проблемами и решениями по теме экспериментальной работы.

4) Создание и обновление руководителем эксперимента «ярмарки исследовательских тем» для экспериментальных площадок, которая регулярно обсуждается на очных и дистанционных семинарах.

Работа с выявленными проблемами

К данной области относятся освоение инструментов для работы с проблемами, организация процесса решения, создание условий формирования концепции решения [8].

Здесь педагоги также встречают немалые трудности. Это связано, во-первых, с неэффективными установками, сформированными у педагога по отношению к профессиональным проблемам. Как правило, педагог не решает проблему, а ищет готовый вариант ответа. Если его найти не удастся, проблема объявляется неразрешимой или ответственность за ее решение перекладывается на других субъектов (администрацию, родителей, разработчиков учебных пособий и т.п.).

Для решения этих проблем используем следующие приемы:

1) Организация практики по работе с проблемами в очной и дистанционной форме, в том числе – обучение метапредметным инструментам для работы с проблемами [5].

2) Разработка дидактических конструкторов и моделей типовых проектов, позволяющих педагогам на их основе создавать методическую продукцию (конструировать

развивающие задания и игры, проектировать исследовательскую деятельность школьников и т.п) [3, с.577]. Опыт показывает, что с помощью таких инструментов примерно две трети учителей, работающих на экспериментальной площадке, могут сами поставить задачу по созданию игры или упражнения в рамках актуального для них содержания и создать собственный методический продукт.

Организация экспертизы полученного решения

Умение оценить качество решения (найденного самостоятельно или полученного, например, в результате анализа литературы) – еще одна значимая проблема, связанная, на взгляд автора, с недостаточным владением инструментами системного подхода, неумением построить иерархию педагогических целей, управлять своим творческим процессом. Собственное решение творческой задачи нередко кажется человеку единственно возможным до тех пор, пока он не познакомится с альтернативными вариантами.

В инновационной деятельности, связанной с организацией детских исследований и проектов, возникают новые вызовы. Часто учитель не обладает необходимыми компетентностями в тех областях знаний, содержанию которых посвящена творческая работа учеников и, соответственно, не может сам оценить ее результаты. Установка «я должен знать по любому вопросу больше, чем мои ученики» приводит к отказу от инновационной практики.

Помимо специальных заданий в рамках семинаров и дистанционных курсов, где педагогам предлагаются инструменты для оценки систем и решений, используются следующие приемы:

1) Разработка конструкторов диагностических заданий, позволяющих педагогу самостоятельно диагностировать результаты обучения и оценить эффективность учебного процесса.

2) Анализ научным руководителем общих (сетевых и очных) исследовательских проектов, которые выполняют с детьми педагоги на разных экспериментальных площадках, позволяющий педагогам увидеть свои сильные и слабые стороны в сравнении с вариантами, предложенными их коллегами [4].

3) Привлечение экспертов для оценки инновационных практик (в качестве экспертов выступают учителя-предметники, в том числе – и коллеги из других образовательных организаций в рамках сетевого взаимодействия площадок, а также другие субъекты образовательной среды: родители, старшеклассники, глубоко изучающие требуемую в исследовании тему).

Внедрение решения

Показать свои инновационные решения в открытом уроке или на мастер-классе – пожалуй, самый естественный для педагогов вариант внедрения. Учитель часто «мыслит уроком», провести качественно урок ему гораздо легче и интереснее, чем объяснить, что, как и для чего он делал. Проблема возникает как раз с фиксацией результатов. В лучшем случае в качестве методического продукта предлагается конспект урока, представляющий собой его слабую копию. Другой распространенный вариант – текст, состоящий из штампованных, часто заимствованных, фраз, реализующий представление учителя о том, как должна выглядеть статья в педагогическом журнале.

Основным инструментом, позволяющим обучать педагогов созданию методических разработок, являются шаблоны, содержащие инструкции как по выполнению работы, так и по ее описанию. Идею создания таких шаблонов автор заимствовал у д.п.н. профессора В.В. Гузеева, создавшего шаблон для выполнения и описания кандидатской диссертации, с успехом использованный многими аспирантами [2].

Другие приемы, позволяющие повысить качество методической продукции учителя, опишем в виде правил, которые предлагаются педагогам на наших площадках:

- 1) Предлагайте коллегам только тот материал, который апробирован в учебном процессе.
- 2) Не пишите в статьях «красивые слова», если не можете сами себе объяснить, чем и кому они будут полезны.
- 3) Описывайте в методических разработках не урок, а блок уроков или его содержательный элемент (серию заданий, фиксирующую разворот содержания)
- 4) Если вам есть, чем поделиться, но вы считаете, что не умеете писать тексты – просто ответьте на вопросы шаблона методической разработки – получится почти готовая статья.
- 5) Четко представьте себе человека, которому нужен ваш материал и пишите, ориентируясь на его запросы.
- 6) Экономьте личные ресурсы. Промежуточные результаты фиксируйте в видео для коллег и научного руководителя.

Определение дальнейших перспектив работы с проблемой

Анализ АРИЗ Г.С. Альтшуллера – алгоритма, успешно используемого экспертами в инновационной деятельности в различных областях знаний, показывает, что определение перспектив в развитии решения связано с умением выйти в надсистему проблемной зоны

различными способами [1,с.29-31]. Очевидно, этому тоже необходимо учить педагогов. Автор видит в этом месте ресурс для собственных дальнейших исследований.

Заключение

Об эффективности инновационной деятельности педагогов на экспериментальных площадках можно судить по следующим показателям:

- методическую продукцию на уровне конкретных вариантов игр и заданий имеют все участники площадок (за период с 2012 года автор получил методические продукты от более ста человек, результаты обработаны в электронном пособии «Мастерская знаний» [3]);
- опытные участники площадок имеют, как правило, ряд методических разработок на основе типовых процедур организации исследований и проектов;
- методическая деятельность педагогов отмечена наградами Приморского форума образовательных инициатив (серебряные медали в 2014 и 2015 г.г.); педагогической ярмарке в г.о. Тольятти, конкурсах Международной Ассоциации ТРИЗ и Российской Ассоциации ТРИЗ;
- педагоги трех образовательных организаций защитили магистерские диссертации по теме эксперимента, ряд педагогов в настоящее время учатся в магистратуре.

В своих анкетах о результатах работы на экспериментальной площадке учителя отмечают свой личностный и профессиональный рост, овладение инструментами, позволяющими сформировать у школьников умение и желание учиться.

Список литературы:

1. Альтшуллер Г.С. АРИЗ – значит, победа. Алгоритм решения изобретательских задач АРИЗ-85В / Правила игры без правил. Составитель А.Б. Селюцкий – Петрозаводск, Карелия, 1989, с.11-48.
2. Гузеев В.В. Аппарат научного исследования и структура кандидатской диссертации // Школьные технологии. – 2004. – № 2. – С. 117-133; Педагогические технологии. — 2004. — № 2. — С. 88-108.
3. Нестеренко А.А. Мастерская знаний: инструменты проблемно-ориентированного обучения на базе ОТСМ-ТРИЗ. Учебно-методическое пособие для педагогов / А.А. Нестеренко // М., BookInFile, 2013 / URL <http://marketlicey.ru/#!/~-/product/category=6710334&id=28454876>.

4. Нестеренко А.А. Опыт организации педагогами экспериментальных площадок исследования по поводу правила Аллена// Учитель Приморья. - Владивосток: Издательский дом ВладивостокЪ, 2014. - №9. - с. 49-53.
5. Нестеренко А.А. Среда поддержки освоения педагогами инструментов инновационной деятельности как компонент образовательной среды экспериментальной площадки / III международная научно-практическая конференция "Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития: III Международная научно-практическая конференция, 24-25 июня 2014 года. /
6. Нестеренко А.А. Методическая разработка: проще, чем кажется. / Интернет-журнал «Лицей» /21 январь 2013 / URL http://gazeta-licey.ru/flight-scientific-and-pedagogical-gazette/approachs-systems-technologies/4896-metod_razr (загл. с экрана)
7. Нестеренко А.А., Терехова Г.В. Проблемы и принципы организации инновационной деятельности педагогов с позиций ТРИЗ// Вторая Всероссийская заочная научно-практическая конференция «Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании» при Федеральном государственном автономном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» (Москва, 27 декабря 2013 г.). – М.: 2013. – С.30-37
8. Терехова, Г.В. Проблема продуктивности инновационной деятельности субъектов образования / Г.В. Терехова // Инновации в образовании: журнал. – 2013. - №5 – С. 67-82.
9. Яголковский С.Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы. М: Изд. дом ГУ - ВШЭ, 2011. - 272 с.

УДК 378

ИСТОРИКО-ГЕНЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Новикова Т.Г., д.пед.н., профессор, Email: tgnov@mail.ru,
Гоглова М.Н., к.пед.н., доцент, Email: goglovamarina@gmail.com,
ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, Москва, Россия

Аннотация. В данной статье предпринята попытка выделить наиболее успешные компоненты современной модели ДППО. Дан анализ федерально-региональных моделей дополнительного профессионального педагогического образования, выявлены ценностные основания, принципы построения и специфические особенности институциональных моделей, содержания, взятого в качестве инвариантной и вариативной составляющей, механизмы реализации, используемые технологии, диагностический инструментарий и условия реализации моделей ДППО. Анализ зарубежных подходов к концепциям «обучающегося общества» и «обучающей организации» позволил определить векторы развития ДППО в информационном и сетевом обществе. Рассмотрены практики корпоративного обучения, позволяющие вычленить те направления, которые могут быть успешно использованы для подготовки руководителей различного уровня на основе корпоративной управленческой культуры.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное педагогическое образование, модель, историко-генетический подход, механизм реализации, корпоративная управленческая культура.

HISTORICAL-GENETIC ANALYSIS OF MODELS FOR THE DEVELOPMENT OF ADDITIONAL PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

Novikova T.G., D.ofSci.(Pedagog.), prof., E-mail: tgnov@mail.ru
Goglova M.N., PhD., assoc.prof., E-mail: goglovamarina@gmail.com
APD RTE, Moscow, Russia

Abstract. This article attempts to highlight the most successful components of current models of police and border guard Board. The analysis of Federal-regional models additional professional teacher education, identified fundamental values, principles and specific features of institutional models, content, taken as a fixed and variable component, the implementation mechanisms, the technology used, the diagnostic tools and the conditions of implementation of the police and border guard Board. An analysis of international approaches to the concepts of "learning society" and "learning organization" has allowed to define the vectors of development of the police and border guard Board in the information and network society. Reviewed corporate practice of teaching, helping to identify those areas that can be successfully used for the training of managers of different levels on the basis of corporate management culture.

Keywords: professional teacher education, model, historical-genetic approach, the mechanism of implementation, corporate management culture.

Успешность модернизационных процессов, достижение системных эффектов развития в образовании в значительной мере определяется не только одновременной структурной, институциональной и содержательной модернизацией, но и согласованностью этих преобразований на всех его уровнях, а также существованием взаимообусловленных ответственностей за результаты.

При этом очевидно, что одним из базовых ресурсов протекающих изменений в образовании являются человеческие ресурсы системы общего образования, их уровень профессиональной квалификации и способность принимать изменения и практически их реализовывать. Состояние же человеческих ресурсов системы образования вызывает серьёзные опасения из-за дефицита кадров как таковых и неадекватной уровню задач по модернизации образования квалификации существующих кадров. Недостаточная квалификация, выражающаяся, в частности, в ограниченной способности реализовывать актуальные изменения приводит к отстраненности, высокому уровню сопротивления педагогического персонала любым изменениям. Поэтому актуальным является вопрос об эффективных моделях дополнительного профессионального педагогического образования, обеспечивающих подготовку кадров для современной системы образования.

При изучении существующих моделей дополнительного профессионального педагогического образования (ДППО) был сделан акцент на историко-генетическом подходе, историко-генетическом методе и теории институализации их изучения. Это позволило системно сфокусироваться на анализе развития ДППО в рамках российских исторических и культурных условий и научных парадигм конкретных научных школ. В основе историко-генетического метода лежат преимущественно описательные технологии. Основная цель историко-генетического подхода состоит в объяснении фактов, выявлении причин их появления, особенностей развития и последствий, т. е. анализе причинности. Для институционализма характерно преобладание объяснения каких-либо процессов, а не их прогнозирование. Институциональные модели менее формализованы, а институциональный подход связан с анализом конкретной ситуации, что приводит к более обобщенным результатам.

В итоге историко-генетического анализа были определены основные этапы в развитии системы ДППО управленческих и педагогических кадров. Кроме этого, проанализированы инновационные процессы в системе ДППО, выявлены их тенденции, в частности, дифференциация целей, содержания дополнительных профессиональных образовательных программ; приоритетность субъектных доминант - акцентирование внимания на диалоговом подходе к реализации учебного и профессионального

взаимодействия; интеграционные процессы - интеграция различных образовательных организаций, зарубежного опыта в отечественную практику ДППО; регионализация дополнительного профессионального образования, реализуемая через специфику содержания учебных модулей, образовательных программ в целом (целевой, содержательный, технологический компоненты); диверсификация программ, услуг.

Региональный подход способствовал выявлению особенностей функционирования и развития региональной системы образования в целом, специфики ДППО управленческих и педагогических кадров в частности. Региональную специфику составляют: интеграционные процессы; оригинальная по составу, структуре система общего образования; развитое международное сотрудничество в области повышения квалификации педагогических и управленческих кадров; процессы реструктуризации системы образования. Предпринятый анализ состояния и тенденций развития образовательных организаций зафиксировал зависимость инновационных процессов в системе ДППО от тенденций развития образовательных организаций, что создало базу для дальнейшей разработки целей, содержания, форм взаимодействия образовательных организаций и учреждений системы ДППО, их теоретико-методологическое обоснование.

Как показало исследование, обновление системы повышения квалификации в последнее десятилетие связано с разработкой новых гибких институциональных форм организации системы повышения квалификации работников образования, их апробацией и внедрением, что является в современную эпоху быстрых изменений решающим фактором. Многие изменения были осуществлены через проекты Федеральной целевой программы развития образования (ФЦПРО). В рамках исследования проанализированы проекты ФЦПРО:

- «Разработка модели общероссийской системы формирования инновационного кадрового ресурса модернизации образования и апробация актуальных направлений переподготовки педагогических кадров»;

- «Разработка и формирование федерально-региональной мобильной сети повышения квалификации управленческих кадров системы образования», проводимого в рамках мероприятия 4 "Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений" Федеральной целевой программы развития образования на 2005-2010 гг.;

- «Организация и проведение серии семинаров в регионах РФ на базе модульной программы для переподготовки руководителей общего образования» Госконтракт № 96-05 от 15 февраля 2006 года;

- «Разработка модели общероссийской системы формирования инновационного кадрового ресурса модернизации образования и апробации актуальных направлений переподготовки педагогических кадров»;

- «Формирование сетевой школы управленческих кадров общего образования», проводимого в рамках мероприятия 6 «Внедрение новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию новых моделей и содержания образования, в том числе с использованием информационных и коммуникационных технологий» задачи 1 «Совершенствование содержания и технологий образования» ФЦПРО на 2006-2010 годы;

- «Разработка методических материалов («Методических портфелей») к учебно-методическим комплектам (УМК) ФГУН «Издательство «Просвещение» и образовательных программ для курсовой подготовки региональных тьюторов, обеспечивающих в учреждениях системы дополнительного педагогического образования, осуществление систематизированной и пролонгированной методической работы по ознакомлению учителей с использованием в образовательном процессе УМК нового поколения» от 03.10.2005 г.;

- «Подготовка кадров для информационного сообщества» в рамках федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды (2001-2005 годы)». Выполнение работ и оказание услуг по разработке и апробации педагогических технологий на основе ИКТ и моделей по их включению в образовательный процесс».

В ходе исследования проанализированы модели ДППО, внедренные на федеральном и региональном уровнях, построена матрица их оценки, выделены общие и специфические особенности моделей ДППО.

Модель федерально-региональной мобильной сети повышения квалификации управленческих кадров представляет собой механизм реализации личностно-ориентированной стратегии обучения, которая существенно расширяет возможности выстраивания индивидуального образовательного маршрута слушателя и ориентирована на удовлетворение профессиональных потребностей, развития профессиональных компетентностей каждого обучающегося.

Многовекторная модель системы непрерывного повышения квалификации директоров школ в системе общего образования Российской Федерации с использованием модульных программ следует рассматривать как механизм, объединяющий лучшие практики реализации личностно-ориентированной стратегии обучения, которая существенно расширяет возможности выстраивания индивидуального образовательного

маршрута слушателя и ориентирована на реализацию принципов непрерывного образования.

Сетевая школа управленческих кадров общего образования является формой инициативной соорганизации образовательных организаций общего образования и дополнительного профессионального педагогического образования, обеспечивающая включенность этих субъектов в процесс изменения практики дополнительного профессионального педагогического образования, ориентированного на поддержку инновационной деятельности управленческих кадров общего образования. Сетевая школа управленческих кадров общего образования является, по сути, механизмом актуализации возможностей системы дополнительного профессионального педагогического образования выступать в качестве инициатора инноваций в образовании, выполнять функцию сопровождения инновационных процессов в области внутришкольного управления и их носителей.

Субъектно-ориентированная модель ДППО – технология ресурсобеспечения, обеспечивающая преобразование профессионального субъектного опыта работника образования в его инновационный субъектный опыт. Преобразование субъектного опыта выступает движущей силой профессионального развития учителя, директора организации в его принципиальной незавершенности. Субъектно-ориентированная модель ДППО обеспечивает подготовку профессиональных кадров к решению актуальных задач модернизации общего образования.

Персонифицированная модель ДППО является формой личностно - ориентированного непрерывного образования, происходящая в интересах устойчивого развития образовательной среды организации. Персонифицированная модель предполагает объединение имеющихся форм на основе интеграции учебной и профессиональной деятельности, направленной на удовлетворение специфических нужд и интересов конкретных образовательных организаций общего образования в ходе совместной систематически организованной деятельности учителей и квалифицированных экспертов высшей школы, учреждений ДППО и органов управления образованием.

Анализ моделей осуществлялся по следующим основаниям: проблемы, на решение которых была направлена модель, принципы, положенные в основу построения модели, специфические особенности институциональной модели повышения квалификации, содержание ДППО, механизм реализации, технологии, диагностика, инструменты, условия, охват участников. Все модели ДППО, внедренные на федеральном и региональном уровнях, ориентированы на реализацию индивидуального подхода к организации и

осуществлению дополнительного образования педагогических работников. Наблюдается тенденция интеграции институциональных ресурсов, в том числе, внешних информационных ресурсов; сочетание традиционного обучения с активными и интерактивными формами; отбор методов и эффективных средств обучения, специфичных для каждой модели. Ведущим принципом формирования программ дополнительного образования является модульный принцип, связанный с возможностью декомпозиции содержания, усиливающей индивидуальный подход. Модель федерально-региональной мобильной сети повышения квалификации управленческих кадров и сетевая школа управленческих кадров общего образования содержат дистанционные модули. Все модели ДППО направлены на тиражирование лучших инновационных практик в образовании.

Специфические особенности моделей ДППО связаны с целевыми установками и ожидаемыми результатами: использование сетевого подхода, командных форм организации образовательной деятельности обучающихся; включение в содержание обучения анализа реальной практики; тьюторское сопровождение реализации программы, переход к продуктивному диалогу регионов. Специфичны технологии диагностики образовательных результатов: технология оценивания Киркпатрика, режим удаленного доступа на основе использования информационно-коммуникационных технологий, отслеживание позиции участника образовательного процесса по выбранным индикаторам. В качестве диагностического инструментария используются анкеты, тесты, кейсы, проекты, в том числе, размещенные на образовательных платформах.

Предназначение ДППО в системе непрерывного образования видится в компенсации недостатков, упущений предшествующей подготовки либо в пополнении знаний в связи с новыми требованиями жизни, профессии.

В большей части регионов на уровне органов управления образованием разработаны нормативные документы, регламентирующие введение в образовательную практику ДППО программ. В качестве таковых выступает Положение о конкурсном отборе дополнительных профессиональных программ и рабочих программ учебных модулей повышения квалификации работников образования для включения в региональный реестр дополнительных профессиональных программ. Отбор осуществлялся в целях:

- развития эффективной и открытой системы непрерывного педагогического образования, способной обеспечивать динамичное социально-экономическое развитие региона и модернизацию краевой системы образования посредством повышения уровня профессиональной компетентности кадров управления и образования;

- развития персонифицированного повышения квалификации работников образования, обеспечивающего непрерывность и адресный подход к обучению;
- повышения качества дополнительного профессионального образования педагогических работников на основе перехода к модульно-накопительной организации образовательного процесса и учету результатов повышения квалификации в ходе аттестации кадров;
- расширения возможностей общественного участия (заказчиков, работодателей, профессионального сообщества) в управлении качеством дополнительного профессионального образования педагогических работников на основе процедур государственно-общественной экспертизы рабочих программ учебных модулей повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования;
- реализации единых требований к дополнительным профессиональным программам и рабочим программам учебных модулей повышения квалификации работников образования, организации и осуществлению образовательного процесса.

Отбор осуществляется в следующих направлениях:

- 1) дополнительные профессиональные программы и рабочие программы учебных модулей повышения квалификации руководителей государственных и муниципальных образовательных организаций;
- 2) дополнительные профессиональные программы и рабочие программы учебных модулей повышения квалификации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных организаций;
- 3) дополнительные профессиональные программы и рабочие программы учебных модулей повышения квалификации работников государственных и муниципальных органов, осуществляющих управление в сфере образования;
- 4) дополнительные профессиональные программы и рабочие программы учебных модулей профессиональной переподготовки специалистов.

К основным критериям отбора дополнительных профессиональных программ и рабочих программ учебных модулей повышения квалификации работников образования были отнесены:

- актуальность дополнительной профессиональной программы (рабочей программы учебного модуля) повышения квалификации;
- соответствие содержания дополнительной профессиональной программы (рабочей программы учебного модуля) повышения квалификации квалификационным требованиям, предъявляемым к профессиям и должностям, стандартам профессиональной деятельности;

- преемственность содержания дополнительной профессиональной программы (рабочей программы учебного модуля) повышения квалификации по отношению к государственным образовательным стандартам высшего и среднего профессионального образования;

- модульно - компетентностный принцип построения дополнительной профессиональной программы (рабочей программы учебного модуля) повышения квалификации;

- наличие в дополнительной профессиональной программе (рабочей программе учебного модуля) повышения квалификации четких (понятных заказчику и потребителю услуги) и измеряемых индикативных показателей достижения планируемых результатов повышения квалификации;

- ориентация дополнительной профессиональной программы (рабочей программы учебного модуля) повышения квалификации на цели и содержание, отвечающие задачам модернизации образования, приоритетным направлениям развития региональной системы образования, текущим и перспективным потребностям развития педагогических кадров региона;

- оснащенность дополнительной профессиональной программы (рабочей программы учебного модуля) повышения квалификации учебно-методическим обеспечением, цифровыми образовательными ресурсами, технологиями поддержки сетевого и дистанционного режимов освоения;

- оформление дополнительной профессиональной программы (рабочей программы учебного модуля) повышения квалификации в соответствии с установленными нормативными требованиями.

В ходе анализа выявлено, что в настоящее время произошло качественное изменение содержания работы и организационных структурных механизмов систем дополнительного профессионального педагогического образования. Отмечена потребность в консолидации усилий региональных систем повышения квалификации на федеральном уровне в связи с расширением внедрения уже не локальных, а системных результатов реализации ФЦПРО, которые отличаются технологической сложностью решений, очень большими объемами информации и их быстрой обновляемостью, а также высоким коэффициентом старения оборудования.

Наиболее перспективным принципом построения образовательной программы эксперты считают принцип модульности. Он позволяет обеспечить гибкость реагирования институтов повышения квалификации на образовательные потребности и запросы

различных категорий слушателей, как субъектов инновационной образовательной деятельности, учитывать внутренние приоритеты обучающихся. Кроме того, содержание модулей должно быть открыто для внесения корректив и непрерывного обновления в соответствии с изменением ситуации путем добавления учебных элементов.

По структуре все представленные программы в целом отвечают необходимым требованиям. Логика содержания большинства программ разворачивается от общего к частному: от концептуальных основ профессионального обучения к частным методикам и технологиям конкретного учебного модуля. Содержание программ в целом соответствует основным задачам ФЦПРО в области модернизации отечественного образования.

В соответствии с данной целевой установкой, акцент ставится на активные методы обучения: проблемно-деловые игры, анализ конкретных ситуаций (кейсов), тренинги.

Образовательные программы продвинутого уровня (уровень А) предполагают наличие у слушателей определенного уровня осознания потребности в инновационном преобразовании образовательной деятельности, а также наличие базовых начальных знаний и представлений о сущности, тенденциях развития и направлениях инновационных изменений в отечественной системе образования. В силу этого ставится акцент на углубление существующих познаний (в плане теоретической подготовки) и формирование компетенций в области инициирования и управления инновационным развитием образовательных систем, являющихся основой активной субъектной позиции.

Вместе с тем, следует признать, что наиболее эффективным способом обеспечения инновационного развития территориальных образовательных систем адекватными кадровыми ресурсами посредством повышения квалификации всех категорий работников образования возможно при одновременном обучении команды, то есть всех тех, кто задействован в реализации основных направлений модернизации дополнительного профессионального педагогического образования на конкретном уровне. Абсолютное большинство представленных программ не учитывают возможностей такого комплексного подхода к повышению квалификации.

Еще одним важным требованием к программе, выполнение которого практически отсутствует во всех рассмотренных программах, является отсутствие глоссария, что, по мнению экспертов, является существенным недостатком. В современной науке имеется множество понятий, определение которых неоднозначно. Важно определиться в каком контексте они используются в рамках той или иной программы.

Таким образом, проведенный анализ со всей очевидностью ставит проблему создания многоуровневой системы подготовки педагогических и управленческих работников

системы образования, способствующей обеспечению процессов модернизации сферы образования, которые были бы адекватны задачам устойчивого инновационного развития российской системы образования.

Одним из вариантов решения данной проблемы является изменение содержания и целевых установок ДППО в направлениях, определяющих и показывающих стратегические векторы развития (с учетом государственной стратегии развития образования, научных исследований, лучших российских и мировых практик) и сопровождающих процессы повышения квалификации кадров (управленческих и педагогических команд в образовательных организациях. Такой подход опирается на концепции «обучающегося общества» и «обучающейся организации».

Главным ресурсом ДППО становятся такие, как, например, Coursera, Edexcel, а также национальная открытая платформа обучающихся курсов - массовый открытый онлайн-курс для различных потребителей (основу составляют студенты) обучающий – курс повышения квалификации и профессиональной переподготовки с массовым интерактивным участием с применением технологий электронного обучения и открытым доступом через Интернет, одна из форм дистанционного образования. В качестве дополнений к традиционным материалам учебного курса, таким как видео, чтение и домашние задания, массовые открытые онлайн-курсы дали возможность использовать интерактивные форумы пользователей, которые помогли создавать и поддерживать педагогические сообщества.

В содержательном отношении обе концепции («обучающееся общество» и «обучающаяся организация») показывают теоретическое осмысление дополнительного образования взрослых на новом витке спирали научного познания. Они зародились и получили значительное развитие в последние десятилетия XX века и являются новейшими в хронологическом порядке анализа.

Концепция обучающегося общества («learning society») по содержанию описывает педагогическую ситуацию общества в целом, затрагивает существенные связи в социально-экономической инфраструктуре современных западных стран и объединяет многие выше названные педагогические направления. Активная разработка этой концепции началась с середины 90-х годов XX века, хотя сам термин «обучающееся общество» был введен в педагогический тезаурус западных стран значительно раньше - еще в 70-е годы шведским академиком Торстэном Хусэном (Husen T., 1974).

Т. Хусэн утверждал, что школа утратила былое влияние вследствие того, что помимо прямой информации от учителя учащиеся имеют доступ к широкому диапазону знаний за счет таких источников, как пресса, телевидение, путешествия. В изменившихся условиях

главная задача школы должна состоять в обучении молодых людей умению приобретать знания.

Согласно точке зрения М. Тайта, «концепция обучающегося общества определенно опирается на понятия образования в течение всей жизни и обучающуюся организацию и использует также категории производительности ("productivity") и изменения ("change")» (Tight M., 1998. P. 47).

По мнению Научно-исследовательского Совета по экономическим и социальным проблемам Великобритании, понятие обучающегося общества является всеохватывающим, затрагивающим как профессиональные интересы населения, так и качество всей жизни в стране, оно представляет собой связующее звено между образованием и экономикой, образованием и социумом, образованием и личностным развитием. «Обучающееся общество – это общество, в котором все граждане получают высококачественное общее образование, подходящую профессиональную подготовку и работу (или ряд работ), достойную человека, и продолжают участвовать в образовательном и подготовительном процессах в течение всей своей жизни. Обучающееся общество сочетает превосходное качество со справедливостью и обеспечивает всех своих граждан знанием, пониманием и умениями для достижения национального экономического процветания и еще гораздо большего...» (ESRC, 1994. P. 2).

Большие образовательные возможности обучающегося общества подчеркнуты в определении РМ. Хатчинс: обучающееся общество-это «общество, в котором все получают широкое общее образование в образовательных учреждениях и продолжают получать образование в аналогичных учебных заведениях или вне их, общество, в котором работают университеты в истинном смысле ("true universities") как центры независимой мысли, а критика дает возможность преобразования ценностей» (Hutchins R.M., 1970- P. 134).

Многочисленные публикации по проблемам обучающегося общества свидетельствуют о том, что эта категория может быть рассмотрена на нескольких уровнях. Р. Эдвардз предлагает три интерпретации значения обучающегося общества:

«1. Обучающееся общество как образованное общество ("educated society"), преданное идеям гражданства, либеральной демократии и равных возможностей.

2. Обучающееся общество как рынок обучения ("learning market"), дающий возможность заведениям предоставлять услуги для индивидов как условие поддержания соревновательности в экономике...

3. Обучающееся общество как учебная сеть ("learning networks"), в которой учащиеся обучаются познавательному подходу к жизни ("a learning approach to life") с

использованием широкого диапазона источников, позволяющих им развивать свои интересы и свою личность» (Edwards R., 1995. P. 187).

Отмечая сходство первого и третьего значений с идеями обучения в течение всей жизни, Р. Эдвардз считает, что в 90-е годы доминирующей стала вторая интерпретация. Она отражает акцент современной образовательной политики на осознанных потребностях населения в условиях глобальной экономики и возрастающей конкуренции в целях эффективного развития и доступности человеческих ресурсов.

Джон Филд считает, что «обучающееся общество уже состоялось: мы живем в нем, здесь и сейчас, и оно уже проявляет свои как положительные, так и отрицательные особенности...» (Field J., 2000. P. 37).

«Обучающееся общество не обязательно является или приятным или эффективным или эгалитарным местом. Напротив, оно может порождать еще более глубокое неравенство, чем существовавшее ранее, оно может принести своим гражданам новый стресс и напряжение, и оно может создать формы обучения, которые имеют небольшое или не имеют совсем воздействия на человеческую производительность и творчество. Его ключевыми чертами является то, что большинство его граждан стали "постоянно обучающимися субъектами" и что их деятельность в качестве взрослых обучающихся хотя бы в небольшой мере влияет на выбор ими своих жизненных возможностей» (Field J., 2000. P. 38).

Одним из важных индикаторов наступившего обучающегося общества является все возрастающий процент взрослых, задействованных в неформальном образовании (Livingstone D.W., 1999. P. 169-70). Свою деятельность обучающиеся рассматривают «как часть расширенного проекта личностного развития и самореализации. Для многих студентов сегодня работа, обучение, семья и другие виды жизнедеятельности перемешаны» (Field J., 2000. P. 49).

Свойственное концепции обучающегося общества отношение к обучению в течение всей жизни человека как к обычному, массовому явлению, рассматриваемому в качестве неотъемлемого права каждого гражданина, не может быть реализовано за счет простого добавления дополнительных программ обучения для взрослых без изменения всей образовательной системы общества. «Оно требует обдуманной политики и определенных изменений в целях учебных программ, особенно применительно к первоначальному обучению» (Boshier R., 1980. P. 1-2). Многие исследователи настаивают, в частности, на необходимости существенной трансформации школьного обучения как важнейшего

образовательного этапа в человеческой жизни, закладывающего основу дальнейшего поведения личности (Husen T., 1974; 1986; Ranson S., 1992; 1994).

Таким образом, концепция обучающегося общества затрагивает всю систему образования: основного и дополнительного. Создание возможностей для реализации данной концепции требует пересмотра организации и содержания обучения на всех этапах и на всех уровнях образовательной системы в контексте идеи непрерывного образования человека в течение всей жизни.

Западные авторы отмечают большие трудности, связанные с реальным воплощением концепции обучающегося общества в жизнь. П. Джарвис видит несколько основных причин, сдерживающих ее практическую реализацию:

- 1) укоренившуюся в сознании многих педагогов «мысль о том, что обучение должно иметь цель, отличную от обучения ради самого обучения»;
- 2) «распространение понимания образования только как первоначального образования», т. е. конечного по своей сути;
- 3) отношение к отдыху как к «чему-то нетворческому и имеющему малую ценность, достойному лишь симулянтов» (Jarvis P., 1995. P. 40).

Все отмеченные причины касаются мировоззрения современных педагогов, изменение которого важно для практической реализации анализируемой концепции. Определяющую роль играют социально-экономические факторы, в частности, доступность дополнительного образования для всех слоев взрослого населения.

«Обучающаяся организация – это организация, которая способствует обучению всех своих членов и находится в процессе постоянного самопреобразования» [13].

Более развернутое определение приведено в работе К. Уаткинс и В. Марсик, которые понимают под ней «организацию, которая постоянно обучается и преобразует себя. Обучение имеет место на уровне отдельных индивидов, в командах, во всей организации и даже в общинах, с которыми данная организация взаимодействует. Обучение представляет собой непрерывный, стратегически используемый процесс - интегрированный в работу и происходящий параллельно с ней» [11].

При организационном обучении («organizational learning») «целью учебных процессов на индивидуальном, групповом и системном уровнях является непрерывная трансформация данной организации в направлении все большего удовлетворения интересов ее клиентов, работников и владельцев» [12].

Такая трансформирующая функция организационного обучения обусловлена его содержанием, включающим умение видеть и исправлять ошибки в работе предприятия.

К. Аргирис и Д. Шон выделяют два уровня трансформирующего влияния организационного обучения: в первом случае обнаруженная и исправленная ошибка позволяет организации сохранить свою прежнюю политику и достигнуть намеченных целей; во втором - требуется модификация принятых норм, направлений и целей [16].

М. Дэйл отмечает, что «не существует идеальных организаций, поскольку они все наполнены живыми людьми, которым свойственно ошибаться; поэтому организации с неизбежностью делают ошибки, неправильно понимают ситуации и терпят неудачи... То, каким образом организации реагируют на естественные проявления современного мира, и те уроки, которые они извлекают из своего опыта, квалифицируют их как "обучающиеся организации". Это не то, что они делают, а то, как они это делают». Способность обучающейся организации вносить быстрые изменения в свою деятельность рассматривается в качестве серьезного преимущества при конкуренции на современных рынках (Dobson P. et al. 2004, Moingeon B., Edmondson A., 1996).

Другие исследователи обращают внимание на особый климат, присущий обучающейся организации, который ускоряет индивидуальное и групповое обучение. «Обучающиеся организации, - отмечают М. Марквардти А. Рейнолдз, - приучают своих служащих к критическому мышлению для того, чтобы они понимали, чем занимается организация и почему она этим занята. Эти люди помогают самой организации учиться на своих ошибках, равно как и на своих успехах. В результате они замечают происходящие изменения и эффективно адаптируются. Обучающаяся организация может быть представлена в виде группы наделенных полномочиями сотрудников, генерирующих новые знания, продукты и услуги» [10].

«Обучающиеся организации характеризуются полной вовлеченностью сотрудников в процесс совместно инициированного, совместно проводимого изменения, направленного на общие ценности и принципы и имеющего коллективную ответственность» [14].

Н. Диксон, указывая на коллективный, командообразующий характер организационного обучения, подчеркивает важность смысла деятельности: «смысл не просто обменивается, он конструируется в диалоге между членами организации» [15]. Этот коллективный смысл, представляющий собой нормы, стратегии и исходные положения о функционировании организации, является ядром, которое держит вместе, «склеивает» все предприятие. Н. Диксон выделяет семь важнейших принципов, характеризующих новый вид обучения:

- 1) опора на дискуссии, а не речи («reliance on discussion, not speeches»);
- 2) эгалитарное, т.е. равноправное участие («egalitarian participation»);

- 3) поощрение многочисленных точек зрения («encouragement of multiple perspectives»);
- 4) диалог, не обязательно имеющий научное обоснование («nonexpert-based dialogue»);
- 5) использование базы данных, созданной самими участниками («use of a participant-generated database»);
- 6) созидание общего, разделяемого всеми опыта («the creating of shared experiences»);
- 7) создание условий для неожиданных результатов («the creation of unpredictable outcomes») (Dixon N. 1994).

Становится все более и более очевидным, что в создавшихся условиях России нужен системный подход к ДПО, необходима конкурентная образовательная система, способная удовлетворить адекватным предложением растущий спрос на образовательные и консалтинговые услуги. В этом контексте становится очевидной необходимость возникновения различных объединений корпоративных университетов и других структур корпоративного обучения, призванных решать задачи, связанные с регулированием рынка образовательных услуг, поставляемых под заказ, консолидацией знаний, аккумулированных в корпоративных университетах, институтах и академиях. Корпоративные университеты, корпоративные центры и т.п. могут быть рассмотрены в качестве одной из современных моделей ДППО.

Тенденции развития корпоративного обучения последних лет дают основание полагать, что роль корпоративных центров по обучению персонала играют всю большую роль в жизнедеятельности отраслей, компаний и организаций. Как вырастить сотрудников мирового класса? Как обобщить накопленный опыт? Как привить корпоративную культуру и ценности вашим сотрудникам? (Конференция газеты The Moscow Times – Корпоративный университет: лучшие практики).

В настоящее время корпоративный университет является широко признанной и прочно устоявшейся практикой во многих крупных американских компаниях (IBM, GE, McDonald's, Motorola), а также становится все более частым явлением в Европе. При этом, в западном понимании, он обычно определяется как «отдел или департамент, который, благодаря взаимодействию с поставщиками и проведению исследований широкого диапазона, обеспечивает обучение персонала и играет ключевую роль в создании команды руководителей высшего звена, при этом он стратегически ориентирован на развитие отдельных личностей для эффективной работы подразделений, а в итоге, всей организации» (Wheeler, 1998).

Необходимо отметить, что на Западе основной причиной появления корпоративных университетов является обострение конкуренции в условиях глобализации экономики. В практику российской действительности Корпоративный университет пришел совсем недавно, появление первых Корпоративных университетов в России относится к 1999–2001 гг. (Вымпелком, Ингосстрах, Ростелеком, Северсталь, Юкос и т. д.). В российском понимании Корпоративный университет – это система внутрифирменного обучения, объединенная единой концепцией в рамках стратегии развития организации и разработанная для всех уровней руководителей и специалистов компании.

Одним из наиболее ярких примеров корпоративного обучения в России является сравнительно недавно созданный «Корпоративный университет ОАО «РЖД» с головным центром и филиалами в городах Москва, Санкт-Петербург, Самара, Ростов-на-Дону. Как самому крупному работодателю в стране ОАО «РЖД» было очень важным признать совокупность своих сотрудников как мощнейший ресурс холдинга и определить управление им как одну из своих приоритетных задач на сегодняшний день.

Самые популярные функции Корпоративных университетов (по данным Corporate University Exchange) – обучение, оценка персонала и управление знаниями. В большинстве компаний в качестве критериев, оснований для оценки и обучения выступают корпоративные, управленческие и профессиональные компетенции.

На практике бренд организации ориентирует компанию на описание компетенций сотрудников, которые проявляются в ее корпоративных ценностях. В этом проявляется подход декомпозиции. Реализация стратегии компании происходит на каждом уровне должности: от руководства высшего звена до специалистов.

Если рассматривать цели подготовки управленческого корпуса системы образования, то они заключаются в том, чтобы:

- обеспечить системное и планомерное развитие руководителей, входящих в целевые категории;
- сформировать у руководителей образовательных организаций единые подходы к управленческой деятельности;
- способствовать формированию эффективных управленческих команд, работающих в ключевых направлениях деятельности системы московского образования;
- сформировать пул управленцев, являющихся опорой реализуемых в системе московского образования инноваций;

- способствовать формированию целевой корпоративной культуры у руководителей образовательных организаций, а также стиля управления, основанного в большей степени на лидерских качествах.

Для достижения поставленных целей в дополнительном профессиональном педагогическом образовании используются разные технологии, способы и средства обучения. Разработка дорожной карты директоров образовательных организаций начинается определением целей и задач профессионального развития, выводящих на осмысление планируемых образовательных результатов в контексте необходимых компетенций современного руководителя. У руководителей образовательных организаций появляется возможность сформировать личный учебный портфель профессиональных компетенций.

Совершенствование и становление управленческих компетенций руководителей происходит в процессе их профессиональной деятельности. Составление дерева должностных задач и должностного реестра управленческих компетенций ориентирует руководителей на создание пакета формирования профессиональных компетенций.

Движущей силой профессионального роста директора образовательной организации, несомненно, являются результаты независимой оценки его профессиональных компетенций. Анализ результатов, определяющий уровень сформированных компетенций, позволяет выстроить образовательную стратегию.

Единые подходы к управленческой деятельности строятся на основе новой управленческой культуры, которая проявляется в способности разработать план индивидуального профессионального развития на ближайшую перспективу.

В данной статье предпринята попытка выделить наиболее успешные компоненты современной модели ДППО. Это стало возможным при условии анализа федерально-региональных моделей дополнительного профессионального педагогического образования, выявления ценностных оснований, принципов построения и специфических особенностей институциональных моделей, содержания, взятого в качестве инвариантной и вариативной составляющей, механизмов реализации, используемых технологий, диагностического инструментария и условий реализации моделей ДППО.

Анализ зарубежных подходов к концепциям «обучающегося общества» и «обучающей организации» позволил определить векторы развития ДППО в информационном и сетевом обществе. Анализ корпоративного обучения вызван необходимостью пристального внимания к такому формату, так как он актуален в связи с тенденцией укрупнения организаций, в том числе и образовательных, когда каждая из них

имеет «свое лицо», свой бренд. Рассмотренные практики корпоративного обучения позволили вычлениить те направления, которые в системе образования могут быть успешно использованы для подготовки руководителей различного уровня на основе корпоративной управленческой культуры. Изменение логики дополнительного профессионального педагогического образования позволит руководителям образовательных организаций стать носителями новой управленческой культуры и нового взгляда на развитие, подготовку и «движение» персонала в образовательной организации.

При таком подходе система ДППО меняет вектор своей работы со слушателями и переносит ключевой акцент на навигацию и логистику в поиске наиболее продуктивных, в соответствии с индивидуальными запросами, вариантов повышения квалификации и профессиональной переподготовки. При этом за ней остается проведение стратегических линий государственной политики в образовании и демонстрации инновационных практик обучения (тренингов, мастер-классов, консалтинга, коучинга и т.п.).

Список литературы

1. Дундарь М. А. Психодиагностические методики для изучения мотивации человека // Менеджер по персоналу. — 2006. — № 6. — с.50
2. Зайцева В. Е. Газета Ивестируем в кадры //«Гудок» — 2013- № 16 (25215) с.8
3. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб.: Питер, 2008. — с.123
4. Понарина Е. В. Корпоративный университет родился. В России он–первый //Поиск.– 2004. — № 28–29 — с.22
5. Послание Президента Российской Федерации Федеральному собранию Российской Федерации 2006 года — с.96
6. Психология личности: Учебное пособие для студентов технических специальностей. — Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. — с.55
7. Пуденко Т. И. Как мотивировать продуктивную работу персонала / Т. И. Пуденко. — М.: ИУО, 2007. — с.27
8. Щукин В. «Проблемное поле», или почему не совпадают мотивационные представления руководителей и персонала // Человек и Труд. — 2001. — № 6- с.20
9. Электронный ресурс HR-PORTAL Корпоративный университет. Основные проблемы и тенденции <http://www.hr-portal.ru/article/korporativnyy-universitet-osnovnye-problemy-i-tendencii>
10. Marquardt M., Reynolds A. (1994). *The Global Learning Organization*. Burr Ridge: Irwin Professional Publishing. 1994. P. 22

11. Watkins K., Marsick V, 1992. P. 118 'Building the learning organization: a new role for human resource developers', *Studies in Continuing Education* 14(2)
12. Dixon N.. 1994. Imperfect competition and macroeconomics: A survey H Dixon, N Rankin Oxford Economic Papers, 171-199, P. 25
13. Pedle rM., Burgoyne J., Boydell T., The Learning Company: A Strategy fo Sustainable Development. McGrawñHill, London; 1991.P. 1
14. Watkins K., Marsick V. Sculpting the Learning Organization, San Francisco: Jossey-Bass. 1993. P. 8
15. Dixon, R.W., Charlson R.J. (), Development of a new real-time method for measuring S(IV) in cloud water using a counter-flow virtual impactor, *Tellus*, 1994, 46B, 193-204. P. 5
16. Argyris, C., & Schön, D. (1978) *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading,

УДК 376.3

МОДЕЛЬ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В АСПЕКТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Игнатова И.А., к.п.н., доцент, ФГАОУ ДПО АПКиППРО, E-mail: gghh2@nkosino.ru, Москва, Россия.

Аннотация: в статье рассматривается модель единого образовательного пространства на основе партнерского взаимодействия: успешный ребенок – успешный родитель – успешный педагог в условиях реализации ФГОС. Обосновывается необходимость преемственности дошкольного и начального образования в аспекте социализации детей с ОВЗ.

Ключевые слова: дети с ОВЗ и их родители, федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), преемственность, социализация, модель единого образовательного пространства

THE MODEL OF A GLOBAL EDUCATIONAL SPACE IN THE ASPECT OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES THROUGH THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDART

Ignatova I.A., Ph.D., assoc. prof., APD RTE, E-mail: gghh2@nkosino.ru, Moscow, Russia.

Annotation. The article examines the model of a single educational space on the basis of partnership: Successful child - a successful parent - teacher in the conditions of a successful implementation of GEF. The necessity of continuity of preschool and primary education in the aspect of socialization of children with HIA.

Keywords: children with HIA and their parents, federal state educational standard (GEF), the continuity of socialization model of a single educational space.

В нашем обществе всегда были люди, имеющие ограниченные возможности здоровья. Отношение к ним в разные времена было не однозначным: от агрессии и нетерпимости до признания их прав на качественное и доступное образование. Одним из первых обосновал идею интегрированного обучения Л.С. Выготский. Он указал на необходимость создания такой системы, в которой ребенок с ОВЗ не исключался из общества детей с нормальным развитием.

Основные направления организации совместного обучения детей с ОВЗ и сверстников, не имеющих нарушений развития, отражены в рекомендациях Минобрнауки России по созданию условий для получения образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами в субъекте Российской Федерации. Одна из задач этого проекта заключается в обеспечении образовательной организацией успешной социализации детей с ОВЗ, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной

жизненной ситуации. В системе образования интеграция означает возможность выбора для лиц с особыми образовательными потребностями: получения образования в СКОО или, с равными возможностями, в образовательной организации общего назначения. Интеграция основывается на концепции «нормализации», то есть в ней заложена идея о том, что жизнь и быт людей с ОВЗ могут быть приближены к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут.

В тексте Концепции ФГОС используются такие термины, значение которых, раскрыто в статье 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [3].

– **образование** – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов;

– **воспитание** – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства;..

– **ФГОС** – совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования;...

– **обучающийся с ОВЗ** – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующее получению образования без создания специальных условий;....

– **инклюзивное образование** – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей....

Установленный федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (приказ Минобрнауки РФ от 19 декабря 2014 г. №1598, который вступит в силу с 1 сентября 2016

года, содержит требования к структуре адаптированной общеобразовательной программы, условиям ее реализации и результатам освоения. Стандарт предусматривает возможность создания дифференцированных образовательных программ с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей обучающихся, в том числе и тех, которые раньше считались «необучаемыми». Авторами единой концепции специального федерального образовательного стандарта (Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И., Малофеев Н.Н., Никольская О.С.) предложено четыре варианта обучения детей с ОВЗ[1]:

1 вариант – цензовый – сопоставимый по уровню его академического компонента с образованием здоровых сверстников, находясь в их среде и в те же календарные сроки. В случае необходимости среда и рабочее место ребенка должны быть специально организованы в соответствии с особенностями его здоровья;

2 вариант предполагает также получение цензового образования, сопоставимого по уровню его академического компонента с образованием здоровых детей, но при этом он находится в среде сверстников со сходными проблемами в развитии и в более пролонгированные календарные сроки. Среда и рабочее место организуются в соответствии с его особенностями. В этом варианте идет усиление внимания к формированию полноценной жизненной компетенции;

3 вариант не предполагает освоение ребенком цензового уровня образования, академический компонент редуцирован за счет расширения области развития жизненной компетенции. Обязательным является организация специального обучения и воспитания. Основная работа с этим ребенком направлена на расширение повседневного жизненного опыта и социальных контактов ребенка в доступных для него пределах;

4 вариант - в соответствии с 4 вариантом ребенок получает образование, уровень которого в наибольшей степени определяется его индивидуальными возможностями, максимальное углубление в область развития жизненной компетенции. Ребенок находится в среде сверстников с выраженными нарушениями развития, при этом их ограничения и проблемы необязательно однотипны. Среда и рабочее место организуются в соответствии с особенностями развития конкретного ребенка.

Новый стандарт начального общего образования, нацелен на обеспечение участия всех детей с ОВЗ, независимо от степени выраженности нарушений их развития, вместе с нормативно-развивающимися детьми в воспитательных, культурно-развлекательных, спортивно-оздоровительных и иных досуговых мероприятиях. А это значит, что дети с ОВЗ могут жить полноценной жизнью, общаться со своими сверстниками и получать радость от этого общения.

Реализация ФГОС существенно способствует обеспечению непрерывности и перспективности повышения качества образования в целостной системе образования. Основными видятся три направления:

1. Согласование целей и задач осуществления преемственности на дошкольном и начальном школьном уровне.
2. Отбор содержания образования для детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья.
3. Обогащение организационных форм и методов обучения в ДО и НОО.

Чтобы сделать переход детей с ОВЗ в школу более мягким, дать им возможность быстрее адаптироваться к новым условиям, учителям НОО, необходимо знакомится с формами и методами работы в ДО. Основными задачами сотрудничества ДО и НОО являются:

- установление единства стремлений и взглядов на воспитательный процесс с семьей;
- выработка общих целей и воспитательных задач, путей достижения намеченных результатов;
- создание условий для благоприятного взаимодействия всех участников воспитательно-образовательного процесса – воспитателей, учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, учителей начальной школы, детей с ОВЗ, детей с нормативным развитием и их родителей;
- всестороннее психолого-педагогическое просвещение родителей;
- оказание психологической помощи в осознании собственных семейных и социальных ресурсов, способствующих преодолению проблем при поступлении в школу;
- формирования в семьях позитивного отношения к активной общественной и социальной деятельности детей с ОВЗ.

Единые ценностные основания, приоритет личностного развития, акцент на взаимодействие – являются общими основами в осуществлении преемственности в воспитательной деятельности воспитателя и учителя.

Повышение качества образования находится в прямой зависимости от педагогических кадров и их взаимодействия с родителями. ФГОС представляет собой трехсторонний общественный договор между семьей, обществом, государством. Родители (законные представители) становятся субъектами образовательного процесса, непосредственно участвующими в ходе его проектирования и реализации.

Согласно требованиям ФГОС ДОО (пункт 3.)[5]: «Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования»:

- необходимо создать условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности;
- обеспечить поддержку родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья;
- наладить взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов с семьей на основе выявления потребностей и поддержки семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ.

Воспитательная система дошкольной образовательной организации как модель успешной социализации может, выстраивается таким образом:

- Социализация детей раннего и младшего дошкольного возраста, как с нормативным развитием, так и детей с ОВЗ, облегчение их адаптации к условиям дошкольной образовательной организации. Что это значит? Реализуется программа социально-педагогической адаптации воспитанников, которая представляет собой целостную систему взаимосвязанной деятельности специалистов ДОО на основе интеграции модулей, функционирующих в учреждении, с обязательным включением родителей в этот процесс, через работу Групп раннего развития или работу адаптационных клубов с неорганизованными детьми микрорайона и их родителей. Педагогическую деятельность осуществляют следующие специалисты: педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатель.

- Проживание детьми радостного и интересного дошкольного детства, где они имеют право выбора, развития своего потенциала, удовлетворения потребности в признании и самовыражении. Это – создание благоприятных условий в ДОО для развития познавательной деятельности, самостоятельности, творчества каждого ребенка, в том числе и ребенка с особенностями развития.

Особенностью этого направления воспитательной системы является совместное проектирование образовательного процесса всеми участниками. Изменяется способ организации детских видов деятельности: не руководство взрослого, а совместная (партнерская) деятельность взрослого и ребенка – это наиболее естественный и эффективный путь воспитания и развития в дошкольном детстве.

В дошкольной образовательной организации реализуются разнообразные проекты в соответствии с календарно-тематическим планированием, например:

1. Совместные познавательно-исследовательские проекты по проблемам:

«Почему листья опадают?», «Откуда мед пришел?», «Кто живет в пруду?» и другие.

2. Творческие проекты: «Танцевальный марафон», «Мы артисты», «Умелые ручки», «Волшебная глина» и другие.

3. Проекты, направленные на формирование мотивационной готовности детей к школьному обучению: «Скоро в школу», «Загадки портфеля», «Мы тоже были школьниками» и т.д.

Метод проектов способствует успешному воспитанию у детей с ОВЗ самостоятельности, инициативы и волевого усилия в продуктивной деятельности.

• Создание преемственности и успешной адаптации при переходе из дошкольной организации в школу. Постепенное выравнивание возможностей детей с ОВЗ и детей с нормативным развитием в возрасте 6-7 лет, получивших дошкольное образование и целенаправленная подготовка их к переходу от игровой деятельности к учебной.

Реализация данного направления воспитательной системы основана на принципе преемственности и непрерывности дошкольного и начального образования в условиях реализации ФГОС. В рамках предшкольной подготовки детей с нормативным развитием и детей с ОВЗ решается задача выравнивания стартовых возможностей к 1 классу обучения в школе и основанная на современных здоровьесберегающих технологиях.

Коррекционно-развивающая работа, организованная учителями-логопедами, учителями-дефектологами, педагогами-психологами, является неотъемлемой частью предшкольной подготовки воспитанников ДОО. Специалистами разрабатываются коррекционные программы, функционируют консультативные пункты.

Модель успешной социализации может, выстраивается как единое образовательное пространство на основе партнерского взаимодействия: успешный ребенок – успешный родитель – успешный педагог. Она состоит из трех блоков.

1. Информационно-аналитический.

Он представлен двумя направлениями. Первое – просвещение родителей (формы: лекции, индивидуальное и групповое консультирование, информационные листы, библиотека, игротека, видеотека, и т.д.)

Второе – организация продуктивного общения всех участников образовательного пространства (формы: создание условий для ситуативно-делового общения, личностно-ориентированного общения на основе общего дела (рисунки, поделки, книги, игры, праздники, проекты и т.д.)

В этом блоке выявляются ЗУНы родителей в вопросах воспитания, развития и обучения детей с ОВЗ и детей с нормативным развитием.

2. Практический блок. Он включает в себя интерактивное общение с родителями в форме «виртуальной приемной» (с использованием информационных технологий: скайп общение, электронная почта и т.д. Работа специалистов зависит от информации первого блока. Непосредственное проведение тех мероприятий, которые в большей мере помогут родителям повысить свой компетентностный уровень знаний об особенностях развития своего ребенка и их грамотного применения.

3. Рефлексивный блок. Он представлен как анализ эффективности (количественный и качественный) мероприятий (формы: опрос, книги отзывов, ОКНО – открытая книга наблюдений и откровений, оценочные листы, экспресс-диагностику, самоанализ педагога) с учетом заинтересованности и активности родителей.

Включение родителей в единое образовательное пространство через партнерские формы и методы работы приводит к тому, что формируются и поддерживаются педагогические компетенции у родителей, что способствует повышению качества образования детей с ОВЗ и уровню их социализации. Реализация данной модели обеспечивает достижение следующих целей:

- обеспечение адекватных микросоциальных условий развития детей с ОВЗ и детей с нормативным развитием в процессе семейного воспитания;
- преодоление состояния фрустрации и оптимизации самосознания родителей;
- формирование у родителей позитивного отношения и оптимистичного взгляда в будущее.

Таким образом, выстраивается взаимосвязанная воспитательная система, направленная на успешную социализацию воспитанников и обучающихся с ОВЗ, представленная моделью единого образовательного пространства в условиях реализации ФГОС.

Список литературы.

1. Малофеев Н.Н. Единая концепция специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения/Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушина, Е.Л. Гончарова// Дефектология. – 2010. –№1.

2. Игнатова И.А. педагогическое сопровождение родителей в воспитании детей с особенностями развития: Монография. – М., 2012.

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изм. и доп. на 2015 год – М., 2015.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. №373.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598.

УДК 37.371.134

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ СТАНДАРТИЗАЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Марченко О.Н., к.пед.наук, доцент, ФГАОУ АПК и ППРО, E-mail: march_on@mail.ru
Москва, Россия

Аннотация. В контексте стандартизации в сфере образования трудовые функции, трудовые действия и необходимые для их выполнения знания и умения, описанные в профессиональном стандарте «Педагог», по сути своей являются базовыми составляющими педагогической компетентности учителя общеобразовательной школы, которые, с одной стороны, регламентируют деятельность учителя, с другой, - способствуют его самообразованию и профессиональному росту.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, трудовые функции, трудовые действия, профессиональная компетентность.

PROFESSIONAL TEACHER COMPETENCE IN THE CONTEXT OF STANDARTIZATION IN EDUCATION SPHERE

Marchenko O.N., PhD., assoc. prof., APD RTE, E-mail: march_on@mail.ru
Moscow, Russian

Annotation. In terms of education standartization all the labour functions, actions as well as knowledges and skills, essential for its implementation and described in the "Pedagog" unit standard, are the basic components of the general education school teacher`s pedagogical competence. These competences regulate teacher`s activity as well as contribute to his self-education and professional development.

Key words: professional teacher standard; labour functions; labour actions; professional teacher competence.

Стандартизация в сфере образования – обширное понятие, включающее в себя деятельность по установлению норм и требований к качеству образовательных услуг. В словарях русского языка к слову «стандартизация» даны такие синонимы, как «нормализация», «регуляризация», «типизация», «нормирование», «эталонирование», «унификация». В контексте стандартизации в сфере образования рассматривается и профессиональная компетентность учителя. Под компетентностью в педагогической литературе понимается совокупность знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих работнику успешно решать необходимые функциональные задачи.

В данной статье предпринята попытка выявления педагогической компетентности через призму введенного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н в педагогическую практику профессионального стандарта «Педагог», регламентирующего педагогическую деятельность в дошкольном,

начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (далее по тексту – стандарт педагога).

В стандарте педагога основная цель профессиональной деятельности - оказание образовательных услуг по основным общеобразовательным программам образовательными организациями (организациями, осуществляющими обучение) - описана экономическими понятиями: «трудовые функции», «трудовые действия», «функциональная карта вида профессиональной деятельности» и др. Раздел II «Описание трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт (функциональная карта вида профессиональной деятельности)» дает представление о том, что относится к обобщенным трудовым функциям: под кодом А описывается педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях; под кодом В - педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ. Каждая обобщенная трудовая функция состоит из других более конкретных трудовых функций. Например, педагогическая деятельность кода А предполагает выполнение следующих трудовых функций: общепедагогическая функция, обучение; воспитательная деятельность; развивающая деятельность. Исходя из наименований обобщенных трудовых функций, каждый педагогический работник должен уметь осуществлять деятельность по *проектированию и реализации образовательного процесса и основных общеобразовательных программ* в соответствующих образовательных организациях. Конкретизированы трудовые функции в разделе III «Характеристика обобщенных трудовых функций».

Стандарт устанавливает для каждого вида трудовой функции и трудового действия необходимые умения и знания. Если представить характеристику трудовых функций и действий работников, осуществляющих педагогическую деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования, и необходимые для выполнения этих функций и действий умения и знания в виде таблицы, то можно легко «увидеть» базовые составляющие профессиональной компетентности педагога. Для наглядности ограничимся трудовыми функциями кода В, описанными в частях «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования» и «Модуль «Предметное обучение. «Русский язык»».

Таблица № 1.

Характеристика трудовых действий, умений и знаний работников, осуществляющих трудовую функцию «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ» (Код В)

Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования		
<i>Трудовые действия</i>	<i>Необходимые умения</i>	<i>Необходимые знания</i>
<p>Формирование общекультурных компетенций и понимания места предмета в общей картине мира.</p> <p>Определение на основе анализа учебной деятельности обучающегося оптимальных (в том или ином предметном образовательном контексте) способов его обучения и развития.</p> <p>Определение совместно с обучающимися, его родителями (законными представителями), другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, учитель-дефектолог, методист и т.д.) зоны его ближайшего развития, разработка и реализация (при необходимости) индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития обучающихся.</p> <p>Планирование специализированного образовательного процесса для группы, класса и/или отдельных контингентов обучающихся с выдающимися способностями и/или особыми образовательными потребностями на основе имеющихся типовых программ и собственных разработок с учетом специфики состава обучающихся, уточнение и модификация планирования.</p> <p>Применение специальных языковых программ (в том числе русского как иностранного), программ повышения языковой культуры и развития навыков поликультурного общения.</p> <p>Совместное с учащимися использование иноязычных источников информации, инструментов перевода, произношения.</p> <p>Организация олимпиад, конференций, турниров математических и лингвистических игр в школе и др.</p>	<p>Применять современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы.</p> <p>Проводить учебные занятия, опираясь на достижения в области педагогической и психологической наук, возрастной физиологии и школьной гигиены, а также современных информационных технологий и методик обучения.</p> <p>Планировать и осуществлять учебный процесс в соответствии с основной общеобразовательной программой.</p> <p>Разрабатывать рабочую программу по предмету, курсу на основе примерных основных общеобразовательных программ и обеспечивать ее выполнение.</p> <p>Организовать самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе исследовательскую.</p> <p>Разрабатывать и реализовывать проблемное обучение, осуществлять связь обучения по предмету (курсу, программе) с практикой, обсуждать с обучающимися актуальные события современности</p> <p>Осуществлять контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе.</p> <p>Использовать современные способы оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий (ведение электронных форм документации, в том числе электронного журнала и дневников обучающихся).</p> <p>Использовать разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам, ускоренным курсам в рамках федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования и среднего общего образования.</p> <p>Владеть основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами,</p>	<p>Основы общетеоретических дисциплин в объеме, необходимых для решения педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач (педагогика, психология, возрастная физиология; школьная гигиена; методика преподавания предмета).</p> <p>Программы и учебники по преподаваемому предмету.</p> <p>Теория и методы управления образовательными системами, методика учебной и воспитательной работы, требования к оснащению и оборудованию учебных кабинетов и подсобных помещений к ним, средства обучения и их дидактические возможности.</p> <p>Современные педагогические технологии реализации компетентностного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся</p> <p>Методы и технологии поликультурного, дифференцированного и развивающего обучения</p> <p>Основы экологии, экономики, социологии.</p> <p>Правила внутреннего распорядка.</p> <p>Правила по охране труда и требования к безопасности образовательной среды.</p>

	<p>электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием.</p> <p>Владеть методами убеждения, аргументации своей позиции.</p> <p>Устанавливать контакты с обучающимися разного возраста и их родителями (законными представителями), другими педагогическими и иными работниками.</p> <p>Владеть технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения.</p>	
Модуль "Предметное обучение. Русский язык"		
<i>Трудовые действия</i>	<i>Необходимые умения</i>	<i>Необходимые знания</i>
<p>Обучение методам понимания сообщения: анализ, структуризация, реорганизация, трансформация, сопоставление с другими сообщениями, выявление необходимой для анализирующей информации.</p> <p>Осуществление совместно с обучающимися поиска и обсуждения изменений в языковой реальности и реакции на них социума, формирование у обучающихся "чувства меняющегося языка".</p> <p>Использование совместно с обучающимися источников языковой информации для решения практических или познавательных задач, в частности, этимологической информации, подчеркивая отличия научного метода изучения языка от так называемого "бытового" подхода ("народной лингвистики").</p> <p>Формирование культуры диалога через организацию устных и письменных дискуссий по проблемам, требующим принятия решений и разрешения конфликтных ситуаций.</p> <p>Организация публичных выступлений обучающихся, поощрение их участия в дебатах на школьных конференциях и других форумах, включая интернет-форумы и интернет-конференции.</p> <p>Формирование установки обучающихся на коммуникацию в максимально</p>	<p>Владеть методами и приемами обучения русскому языку, в том числе как не родному.</p> <p>Использовать специальные коррекционные приемы обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья.</p> <p>Вести постоянную работу с семьями обучающихся и местным сообществом по формированию речевой культуры, фиксируя различия местной и национальной языковой нормы.</p> <p>Проявлять позитивное отношение к местным языковым явлениям, отражающим культурно-исторические особенности развития региона</p> <p>Проявлять позитивное отношение к родным языкам обучающихся.</p> <p>Давать эстетическую и эстетическую оценку языковых проявлений в повседневной жизни: интернет-языка, языка субкультур, языка СМИ, ненормативной лексики.</p> <p>Поощрять формирование эмоциональной и рациональной потребности обучающихся в коммуникации как процессе, жизненно необходимом для человека.</p>	<p>Основы лингвистической теории и перспективных направлений развития современной лингвистики.</p> <p>Представление о широком спектре приложений лингвистики и знание доступных обучающимся лингвистических элементов этих приложений.</p> <p>Теория и методика преподавания русского языка.</p> <p>Контекстная языковая норма.</p> <p>Стандартное общерусское произношение и лексика, их отличия от местной языковой среды.</p>

<p>широком контексте, в том числе в гипермедиа-формате.</p> <p>Стимулирование сообщений обучающихся о событии или объекте (рассказ о поездке, событии семейной жизни, спектакле и т.п.), анализируя их структуру, используемые языковые и изобразительные средства.</p> <p>Обсуждение с обучающимися образцов лучших произведений художественной и научной прозы, журналистики, рекламы и т.п.</p> <p>Поощрение индивидуального и коллективного литературного творчества обучающихся.</p> <p>Поощрение участия обучающихся в театральных постановках, стимулирование создания ими анимационных и других видеопродуктов.</p> <p>Моделирование видов профессиональной деятельности, где коммуникативная компетентность является основным качеством работника, включая в нее заинтересованных обучающихся (издание школьной газеты, художественного или научного альманаха, организация школьного радио и телевидения, разработка сценария театральной постановки или видеофильма и т.д.).</p> <p>Формирование у обучающихся умения применения в практике устной и письменной речи норм современного литературного русского языка.</p> <p>Формирование у обучающихся культуры ссылок на источники опубликования, цитирования, сопоставления, диалога с автором, недопущения нарушения авторских прав.</p>		
<p>Другие характеристики: профессиональной этики</p>	<p>Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований</p>	

Характеристика обобщенных трудовых функций, представленная в стандарте педагога через трудовые действия, и перечень необходимых умений и знаний по сути своей

конкретизируют базовые составляющие педагогической компетентности учителя. Составленная таким образом таблица позволит с точки зрения компетентностного подхода к осуществлению педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях планировать самому учителю работу по самообразованию, а руководящим работникам - работу с учителем по совершенствованию его педагогической компетентности через работу методических объединений, участие в семинарах школьного, муниципального, районного или регионального уровней, а также через курсы повышения квалификации.

Соотнося трудовые функции, трудовые действия с необходимыми для их выполнения умениями и знаниями, учитель может самостоятельно выстроить индивидуальную программу по самообразованию или подобрать соответствующую программу и модули программ повышения квалификации. Руководители образовательных организаций после соответствующего мониторинга могут скорректировать тематику и содержание внутришкольного контроля по совершенствованию педагогической компетентности учителей, разработать критерии оценивания компетенций учителя при выполнении конкретного трудового действия и т.п. Профессиональные компетенции учителя в контексте стандартизации в сфере образования, с одной стороны, регламентируют его деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях, по реализации основных общеобразовательных программ; с другой, - оставляют возможность для профессионального роста, для совершенствования педагогической компетентности.

Список литературы

1. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)» (зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550).
2. Базовые компетентности педагога (требования профессионального стандарта). // Методическая работа в школе. – 2010. - № 2. С. 5-15.
3. Бурцева О.И. Профессиональное портфолио учителя: Методическое пособие. – М.: УЦ «Перспектива», 2013.
4. Развитие коммуникативной компетенции учащихся в процессе обучения изложениям: Пособие для слушателей системы повышения квалификации / Авт-сост. Г.А. Обернихина. – М.: АПК и ППРО, 2010.

УДК 378.141

ТЕХНОЛОГИЯ ЛИНГВО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ ПОДДЕРЖКИ В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Иноземцева К.М., старший преподаватель, МГТУ имени Н.Э. Баумана,
E-mail: kira.inozemtseva@yandex.ru, Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются приёмы лингво-методической обучающей поддержки как средство активизации процесса междисциплинарной иноязычной подготовки в техническом вузе. Приводится анализ отечественных и зарубежных теоретических концепций, лежащих в основе разработки и применения данных приёмов в интегрированном обучении иностранному языку и предметной дисциплине. Обосновывается выбор ряда визуальных, вербальных и операционных приёмов для решения задач формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста технического профиля.

Ключевые слова: технология лингво-методической обучающей поддержки, иностранный язык (ИЯ), язык для профессиональных целей (ЯПЦ), преподаватель ЯПЦ, учебные опоры, приёмы обучения.

SCAFFOLDED INSTRUCTION IN INTERDISCIPLINARY FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF TECHNICAL UNIVERSITIES

Inozemtseva K.M., senior lecturer, Bauman Moscow Technical State University
E-mail: kira.inozemtseva@yandex.ru, Moscow, Russia

Abstract. The article considers application of scaffolded techniques activating the interdisciplinary process of teaching Language for Professional Purposes (LPP) in Russian technical universities. Russian and western theoretical concepts underlying development and application of scaffolded techniques in foreign language integrated teaching are analyzed. Selection of some visual, verbal and instructional scaffolded techniques aimed at forming FL professional communicative competence of an engineer is justified.

Key words: scaffolded instruction, foreign language (FL), Language for Professional Purposes (LPP), LPP teacher, scaffolds in education, teaching techniques.

В условиях модернизации образования переход к методам и технологиям обучения, активизирующим усвоение изучаемых дисциплин, является требованием российских образовательных стандартов ФГОС ВО (3+). Применение методов и технологий, активизирующих процесс иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов, осуществляемой на основе междисциплинарного интегрированного обучения ИЯ и специальности, требует от преподавателя иностранного языка для профессиональных целей (ЯПЦ) методической готовности осуществлять отбор существующих методов и технологий активного обучения, применять их для решения конкретных педагогических

задач предметно-языковой интеграции и анализировать результаты их применения с целью повышения эффективности иноязычного обучения в техническом вузе.

Исследованию вопросов активизации обучения на всех уровнях образования посвящены многие труды отечественных и зарубежных учёных. С.Б. Ступина выделяет следующие особенности активного обучения:

- принудительная активизация мышления, когда обучающийся вынужден быть активным независимо от своего желания;
- достаточно длительное время вовлеченности обучающихся в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной или эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (т.е. в течение всего занятия);
- вывод обучающегося на позицию субъекта обучения;
- индивидуализация педагогического взаимодействия;
- самостоятельная творческая выработка решений, повышение степени мотивации и эмоциональности обучаемых;
- постоянное взаимодействие обучаемых и преподавателей посредством прямых и обратных связей [1, с. 15].

Достижению вышеназванных целей в процессе обучения любой дисциплине, в том числе иностранному языку, способствует применение *методов активного обучения (МАО)*, стимулирующих самостоятельную постановку проблемы обучающимися и поиск способов её решения (проблемное изложение, презентации, эвристические, исследовательские методы, индивидуальное проектирование, активизация творчества), а также методы, стимулирующие активное взаимодействие с учебным окружением (*интерактивные методы обучения*) - интерактивные лекции и семинары; дискуссионные методы; игровые методы и метод кейсов; тренинговые формы проведения занятий. Интерактивные методы лежат в основе личностно-ориентированного обучения, т.к. предполагают со-обучение и помогают реализовывать “субъект-субъектные” отношения преподавателя и обучающегося.

Наряду с методами активного и интерактивного обучения в практике преподавания иностранного языка могут применяться *педагогические технологии*, нацеленные на решение той же задачи – активизации учебного процесса. Понятие педагогической технологии имеет много толкований, каждое из которых по-своему отражает масштаб этого явления. Под “педагогической технологией” понимают “содержательную технику реализации учебного процесса” (В.П. Беспалько); “модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса” (В.М. Монахов) [2, 3]. Автор данной статьи разделяет позицию Е.И. Пассова, который под “педагогической

технологией” понимает “*систему приёмов обучения, практическое воплощение принципов обучения, реализацию теории*” [4, с.228], а “*приём обучения*” считает “интегративной единицей обучающего воздействия, представляющую собой определённое сочетание операционных и материальных средств и способов их использования при учёте условий обучения и направленной на достижение конкретной цели” [4, с. 58].

Преподавание иностранного языка для профессиональных целей (ЯПЦ) в техническом вузе основано на установлении междисциплинарных связей дисциплины “Иностранный язык” с дисциплинами профессионального цикла. Этот процесс требует от преподавателя ЯПЦ не только осведомлённости в области понятийно-терминологического аппарата профильной дисциплины, но и владения арсеналом методических средств (методов, технологий и приёмов), способствующих интеграции дисциплин и облегчающих усвоение языковой и предметной информации обучающимися.

В рамках профессиональной лингводидактики (А.К. Крупченко) - молодой отрасли лингводидактики, занимающейся разработкой методологии (исследованием, управлением и моделированием) профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, реализуется *принцип селективности*, предполагающий отбор и адаптацию существующих педагогических методов, технологий и приёмов для решения задач интегрированного обучения ИЯ и специальности в неязыковом (техническом) вузе [5]. В связи с этим автором данной статьи был проведен анализ отечественной и зарубежной научно- и учебно-методической литературы, на основании которого был отобран и адаптирован нуждам профессионально-ориентированного иноязычного обучения в техническом вузе ряд методических средств (приёмов обучения), служащих *опорой* для восприятия новой учебной информации на ИЯ и объединённых общим названием - *технология лингво-методической обучающей поддержки*. Выбор данного названия обусловлен интегративной природой рассматриваемых приёмов, которые могут применяться в преподавании разных дисциплин, но имеют безусловную ценность в контексте междисциплинарного иноязычного обучения в техническом вузе. Объединение данных приёмов в целостную систему позволит преподавателю ЯПЦ реализовывать характерный для предметно-ориентированных подходов к иноязычному обучению *принцип мультимодальности*, подразумевающий использование разнообразных способов введения учебной информации [6,7].

Технология лингво-методической обучающей поддержки представляет собой *систему вербальных, визуальных и операционных приёмов обучения*, способствующих фасилитации усвоения предметной информации на иностранном языке, развитию коммуникативных и мыслительных навыков, а также обеспечивающих активную интеракцию обучающихся в

процессе интегрированного обучения ИЯ и предметной дисциплине. Приёмы обучения, входящие в состав вышеназванной технологии, широко применяются в зарубежной практике преподавания ИЯ, особенно в школьном образовании, а также являются неотъемлемой частью методологии предметно-ориентированного обучения ИЯ на основе современных подходов CLIL (Content Language Integrated Learning) – предметно-языковое интегрированное обучение, TBL (Task-Based Learning) – обучение на основе поставленной задачи и др.

Применение приёмов обучающей поддержки в интегрированном обучении ИЯ и предметной дисциплине согласуется с концепцией *мультимодального ввода информации - multimodal input*, основанной на теории усвоения иностранного языка – *language acquisition theory* Стивена Крашена [8]. Согласно данной теории, в обучении иностранному языку задействованы как сознательные стратегии обучения, так и механизмы подсознания, заставляющие работать память и восприятие. Усвоение языка, в отличие от его изучения, – подсознательный процесс, который происходит во время коммуникации и аналогичен тому, как дети усваивают свой родной язык. По мнению С. Крашена, новая учебная информация должна поступать в форме, доступной для восприятия обучающимися (*comprehensible input*). В связи с этим, использование преподавателем иностранного языка разнообразных приёмов обучения, нацеленных на активизацию разных каналов восприятия информации, помогает концентрации внимания обучающихся и способствует скорейшему достижению учебной автономии.

В основе разработки приёмов, входящих в состав технологии лингво-методической обучающей поддержки, лежит концепция обучающей поддержки *scaffolding* Дж. Брунера [9], появившаяся в рамках социо-конструктивистской теории Л.С. Выготского. Основные положения данной теории, широко известной за рубежом, легли в основу зарубежной методологии интегрированного обучения ИЯ и предметной дисциплине (CLIL, CBI, TBL и др.), и их можно интерпретировать следующим образом:

- обучение предшествует развитию;
- язык – это основной инструмент передачи мысли;
- в обучении необходим посредник (кто-то более знающий);
- в основе обучения и развития лежит социальное взаимодействие;
- обучение – это процесс интернализации, во время которой навыки и знания трансформируются из социального в когнитивный план;
- обучение происходит в зоне ближайшего развития [10].

В трудах Л.С. Выготского (1896-1934), переведённых на английский язык и оказавших большое влияние на развитие зарубежной методологии иноязычного обучения, нет упоминания термина, который мог бы переводиться как “scaffolding”. Автором этого термина в психологии обучения, как и понятия “scaffoded instruction” (обучающая поддержка), считается Джером Брунер, который описал это явление в образовании как процесс последовательной постановки педагогических задач, выполнение которых облегчается с помощью использования ряда *обучающих опор* (“*scaffolds*”), которые устраняются по мере приобретения обучающимися автономии учебных действий [9].

Согласно Дж. Брунеру, обучающие опоры устанавливаются в “зоне ближайшего развития” обучающегося (Л.С. Выготский), которая представляет собой область, находящуюся между тем, что обучающийся может сделать самостоятельно, и тем, для чего ему нужна помощь компетентного лица [10]. Это означает, что задачи, которые ставятся перед обучающимися, должны быть для них выполнимыми (сначала с помощью преподавателя, затем самостоятельно). Обучающая поддержка также предполагает конструирование нового знания (навыка) на основе уже имеющихся у обучающегося тематических знаний и навыков; деление информационных блоков на более мелкие сегменты с целью облегчения их восприятия; а также оказание помощи более знающими обучающимися менее знающим.

Многие приёмы лингво-методической обучающей поддержки (известные в отечественной методике обучения ИЯ как “вербальные и невербальные опоры”) успешно используются в российской практике школьного обучения иностранному языку, что даёт основания предполагать возможность их успешной адаптации к условиям иноязычного обучения в техническом вузе.

Отечественные исследователи также на протяжении долгого времени проявляют интерес к данной теме, исследуя лингво-дидактические функции *учебных опор/подсказок* в обучении разным видам иноязычной речевой деятельности. Н.Ф. Талызина считает, что учебные подсказки/опоры важны не столько для решения узких задач, сколько способствуют развиваемой /формируемой деятельности [11]. Е.Г. Богданова определяет учебную опору как “искусственно созданную наглядную (в широком смысле) подсказку/помощь” и разделяет существующие виды опор на “однокодовые и разнокодовые (вербальные и изобразительные), используемые для облегчения понимания сообщений, адресованных одновременно разным анализаторам (слуховому и зрительному)” [12]. В своем диссертационном исследовании Е.Г. Богданова рассмотрела влияние визуально-вербальных и визуально-иллюстративных опор на обучение взрослых аудированию и обосновала

наличие у вышеназванных опор ряда учебных функций, облегчающих слуховое восприятие иноязычной речи.

К *визуальным* (визуально-иллюстративным) *опорам* относятся схемы, графики, чертежи, кластеры, диаграммы, картины/рисунки, фотографии и т.д. Их использование в процессе иноязычного обучения обосновывается графической и художественно-изобразительной наглядностью, что даёт преимущество в обучении, т.к. зрительный канал обладает наибольшими возможностями по приёму внешней информации. По мнению Е.Г. Богдановой, “двухканальное поступление информации в отличие от одноканального обеспечивает более прочное усвоение, так как ... информация дважды подкрепляется в коре головного мозга соответствующей системой ассоциативных связей” [12].

Изучая пути активизации работы с профессиональной лексикой, А.К.Крупченко показывает, что использование не только зрительной и слуховой, но и ассоциативной и логической памяти способствует более прочному запоминанию учебного материала, который является объектом сильной языковой мотивации, интенсивной умственной деятельности. Предложенные ею схемы и диаграммы, демонстрирующие способы запоминания вновь вводимых слов, основанные на их внутриязыковых связях, а также на графическом отображении семантических связей в виде “Lobster”, “Spider”, “Tree” и др. способствуют более эффективному пониманию и практическому овладению профессиональной лексикой [5].

Исследованием вопросов применения вербальных опор в обучении иностранному языку в отечественной науке занимались И.Л. Бим, А.А. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, Е.М. Феоктистова и др. Вербальная опора рассматривалась как средство активизации познавательной деятельности (Е.М. Феоктистова); как “воздействие, которое увеличивает вероятность получения требуемого ответа” (Н.Ф. Талызина) [11]; а также как “внешняя опора внутренних действий обучаемого” (А.А. Леонтьев) [14]. По мнению Е.М. Феоктистовой, “вербальная опора предполагает разработку логических схем методов познания, позволяющих субъекту самостоятельно, под руководством преподавателя, приобретать и использовать знания, а также передавать их с помощью речевой деятельности” [15].

В отечественной методике обучения ИЯ к *вербальным опорам* принято относить ключевые слова, опорные диалоги, схемы для построения речевого высказывания, структурные опоры, план с логической структурой сообщения, подстановочные таблицы, лексические таблицы, разговорные цепочки, алгоритмы, речевые образцы, синквейны, мнемонику, кроссворды, шарады и т.д. В зарубежной методике, помимо перечисленных

средств, также выделяют: “ящик со словами” (word box), “словарное поле” (word wall), подстановочные слова (substitution words), связывающие слова (linking words), фреймы для обучения письменной речи (writing frames) и т.д.

Третья группа (*операционных*) приёмов лингво-методической обучающей поддержки относится к организации преподавателем ЯПЦ аудиторной работы и управлению процессом междисциплинарного иноязычного обучения, которое должно способствовать максимальной интеракции обучающихся на основе сотрудничества. По своему характеру приёмы, входящие в эту группу, представляют собой *микро-методы активного обучения* (в том числе игровые) и обладают всеми характеристиками, присущими МАО.

Важность включения разнообразных приёмов обучающей поддержки в методический арсенал преподавателя ЯПЦ технического вуза обусловлена следующими причинами:

- в условиях практико-ориентированной подготовки инженеров преподавание языка для профессиональных целей (ЯПЦ) должно быть ориентировано на формирование готовности обучающихся к иноязычной профессиональной коммуникации (ИПКК специалиста), что подразумевает усиление деятельностного компонента иноязычного обучения в техническом вузе;

- содержание профильных дисциплин, входящих в профессиональный цикл подготовки инженеров, и определяющих содержание профессионально-ориентированного иноязычного курса, обладает различной степенью контекстуализации (т.е. приёмы обучения, используемые для иллюстрации инженерных процессов, не всегда подходят для экономических дисциплин и наоборот), что требует дифференцированного подхода к их отбору со стороны преподавателя ЯПЦ;

- адаптация методов и технологий активного обучения, характерных для профильной дисциплины, задачам преподавания иностранного языка способствует стиранию границ между этими дисциплинами и установлению прочных междисциплинарных связей.

Несмотря на то, что вопросы обучающей поддержки (учебных опор) давно рассматриваются отечественными и зарубежными исследователями, автору данной статьи не удалось выявить исследований, посвященных комплексному применению приёмов лингво-методической обучающей поддержки в междисциплинарном процессе иноязычного обучения в техническом вузе

Анализ отечественной и зарубежной научно- и учебно-методической литературы [6-20], а также опыт автора в применении рассматриваемых методических средств на занятиях по иностранному языку для профессиональных целей со студентами факультета ИБМ МГТУ имени Н.Э. Баумана [21], позволил сделать выбор тех приёмов, которые могут быть

адаптированы к условиям междисциплинарного обучения ИЯ в техническом вузе, способствуют одновременному усвоению ИЯ и предметной дисциплины и должны входить в методический арсенал преподавателя ЯПЦ. Выбор производился с учётом специфики содержания дисциплин профессионального цикла факультета ИБМ, объединяющих инженерное дело и экономику.

Отобранные приёмы лингво-методической обучающей поддержки сгруппированы по своему главному признаку и представлены в таблице 1.

Таблица 1

Приёмы лингво - методической обучающей поддержки в иноязычной междисциплинарной подготовке технического вуза

Визуальные	Вербальные	Операционные
Графики (Graphic organizers): блок-схема (flow chart); кластерная схема (spider map); диаграмма (diagram); интеллект-карта (mind-map/concept map); древовидная карта (tree map); схема “Знаю-хочу знать-узнал” (KWL chart); схема “Экспертная группа” (Expert group chart); схема установления причинно-следственных связей (fishbone map); диаграмма Венна (Venn diagram); схема (chart); тематические иллюстрации (vivid visuals); “словарное поле” (word wall)	Подстановочные лексические таблицы (word substitution tables); речевые образцы (speaking frames); вопросы Блума (“skinny and fat questions”); использование родственных слов (cognates); академический вокабуляр (academic word list); “угадай слово” (guess the word); рамочные конструкции для построения высказывания (Key sentence frame); перефразирование (Paraphrasing); “путаница” (jumble); выбор подзаголовков (subheadings); диктоглосс (dictogloss); паззлы (jigsaw); “игры памяти” (memory games); “заполни пробел” (Mind the gap); планы для выполнения письменных заданий (Writing prompts); рамочные конструкции для развития навыков письма/написания отчётов (Writing /Report frames)	“Угадай тему” (Guessing the lesson); “Учись на практике” (Hands-on discovery); “Думай вслух” (“Think-aloud”); “Четыре угла” (four corners); “Поделись идеей” (Think-Pair-Share); “Самый быстрый, самый лучший” (“quickest, most, best”); Дебаты на воздушном шаре (Balloon debate); “Жаркое место” (hot seat); “Искусство убеждения” (Scored discussion); “Тёмные пятна лекции” (“The muddiest points of the lecture”); стикеры (stickers); постеры (posters); инструкции (instructions); колонка советов (advice column); коллективные проекты по развитию навыков академического письма (Joint writing projects);

В таблицу не были включены приёмы, основанные на использовании технических средств обучения и лингво-дидактических возможностях ресурсов интернета (он-лайн игры, блоги, подкасты, водкасты, видео, мультимедиа и др.), т.к. эта группа приёмов достаточно подробно описана в отечественной методической литературе, в том числе, в контексте

профессионально-ориентированного обучения ИЯ в техническом вузе. Следует отметить, что визуальные и вербальные приёмы лингво-методической обучающей поддержки имеют большой потенциал использования на основе технических средств обучения. Некоторые из них уже переведены в цифровой формат и эффективно используются в смешанном обучении ИЯ (blended learning) в условиях ограничения количества часов на занятия по иностранному языку в вузах нелингвистического профиля.

Отобранные визуальные, вербальные и операционные приёмы лингво-методической обучающей поддержки помогают преподавателю ЯПЦ технического вуза решать следующие методические задачи:

- облегчение усвоения обучающимися профессиональной и академической лексики (“словарное поле”, подстановочные лексические таблицы, использование родственных слов, поиск академических эквивалентов (“академический вокабуляр”), паззлы, “игры памяти”);

- развитие и активизация иноязычной речевой деятельности, а также помощь в употреблении грамматических структур в профессионально-ориентированном дискурсе (речевые образцы, рамочные конструкции для построения высказывания, перефразирование, “заполни пробел”, “думай вслух”, вопросы Блума);

- облегчение понимания содержания профессионально-ориентированных текстов (jumble, subheadings) и иноязычных лекций по профильной дисциплине (“тёмные пятна лекции”);

- развитие долговременной памяти (“игры памяти”, “угадай слово”), навыков восприятия на слух и точного воспроизведения информации (“диктогloss”);

- структурирование полученной информации в области профильной дисциплины путём выделения главных концепций и сопутствующих деталей (интеллект-карты, блок-схемы, диаграмма Венна); выявление причинно-следственных связей (fish bone map), иерархических отношений и отношений взаимозависимости изучаемых явлений (кластерная схема, древовидная карта); помощь в описании инженерных и/или экономических процессов (блок-схемы, fish bone maps, диаграммы, иллюстрации);

- определение уровня первоначальной осведомленности обучающихся в области изучаемого предметного вопроса (схема “знаю-хочу знать-узнал”; схема “экспертная группа”, “угадай тему”) и уровня сформированности знаний в области профильной дисциплины после обучения (“колонка советов”, схема “экспертная группа”, инструкции);

- развитие навыков работы в команде (“четыре угла”, “поделись идеей”, “самый быстрый, самый лучший”, коллективные проекты по развитию навыков академического

письма), а также лидерских и конкурентных качеств (“дебаты на воздушном шаре”, “стикеры”, “постеры”);

- помощь в овладении основами иноязычной риторики (“четыре угла”, “дебаты на воздушном шаре”) и искусством убеждения (“жаркое место”, “искусство убеждения”);

- развитие навыков профессионально-ориентированного и академического письма (планы для выполнения письменных заданий; рамочные конструкции для развития навыков письма/написания отчётов; академический вокабуляр).

Следует отметить, что междисциплинарный характер профессионального иноязычного обучения в техническом вузе диктует необходимость тесного взаимодействия между преподавателями ЯПЦ и преподавателями профильных кафедр в отборе методов и технологий обучения, планировании результатов обучения на основе их применения, в определении содержания иноязычного курса, в уточнении понятийно-терминологического аппарата профильной дисциплины и в определении критериев сформированности знаний и навыков в области обеих дисциплин. При условии плодотворного сотрудничества преподавателей языковых и профильных кафедр, основанном на информационно-методическом взаимообмене, а также применении междисциплинарных методов и технологий обучения, процесс профессиональной иноязычной подготовки приведёт к эффективному формированию иноязычной коммуникативной компетенции специалиста технического профиля.

Список литературы

1. Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие / С. Б. Ступина. — Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. — 56 с. Доступно на <http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/09/stupina.pdf>
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М., 1989.
3. Монахов В.М., Бахусова, Е.В., Власов, Д.А. Педагогические технологии как дидактический инструмент модернизации образования. – М. – Тольятти: ВУиТ, 2004.
4. Жаркова Т.И., Сороковых Г.В. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку. М. “Флинта”, издательство “Наука”, 2014. - 317 с.
5. Крупченко А.К. (2005). Введение в профессиональную лингводидактику. Монография. – М: МФТИ. – 311 с.
6. Coyle D., Hood, Ph., Marsh, D. (2006). CLIL Content Language Integrated Learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 173 p.

7. Mehisto P., Marsh, D., Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: - MacMillan Publishers Limited, 238 p.
8. Krashen Stephen D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California: Pergamon Press, 154 p.
9. Bruner J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-10.
10. Vygotsky L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London. England. Pp. 91.
11. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. / М., Изд-во МГУ, 1975, 343 с.
12. Богданова Е.Г. Обучение аудированию на начальном этапе интенсивного курса (исследование учебных функций визуальных опор). Автореферат на соискание степени кандидата пед. наук. 1984. Москва.
13. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. - М: Просвещение, 1988.
14. А.А. Леонтьев. Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема // Иностранные языки в школе. - 1972. - № 1.
15. Феоктистова Е.М. Вербальная опора как средство активизации познавательной деятельности. Автореферат на соискание степени кандидата пед. наук. 2003. Оренбург.
16. Walqui A. (2006) *Scaffolding instruction for English Language Learners: A conceptual framework*. Pp. 159-180. Available at <http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/losangeles/es/series/201003-Scaffolding-Walqui.pdf>. Дата доступа 20.09.15.
17. Echevaria J., Vogt M.E. & Short, D. (2004). *Scaffolding technique in CBI classrooms*. Available at <http://minnetesol.org/blog1/minnewitesol-2012/home/aha-measuring-pre-service-teachers>. Дата доступа 20.09.15.
18. Larkin M. J. (2001). Providing support for student independence through scaffolded instruction. *TEACHING Exceptional Children*, 34(1), 30-34.
19. Dale L., Tanner, R. (2012). *CLIL activities. A resource for subject and language teachers*. – Cambridge: Cambridge University Press. 284 p.
20. Bloom B., Mesia, B. and Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives (two vols: the Affective Domain and the Cognitive Domain)*. Ney York. David McKay.
21. Иноземцева К.М. Scaffolding in the ESP tertiary context /Сборник трудов международной конференции E-merging forum, М.: АПК и ППРО, 2014. Доступно на www.apkpro.ru.

УДК 371.263

ПЛАНИРОВАНИЕ УРОКА: ИДЕЯ, ВОПЛОЩЕНИЕ, ИТОГ. ЧАСТЬ 1.

Яковлева С.Г., к. пед. н., доцент, ФГАОУ ДПО АПКиППРО,
E-mail: yakovleva@apkpro.ru, Москва, Россия

Аннотация. Автор статьи обращается к вопросам, актуальным при подготовке к уроку: как педагогу оценить себя, собственную педагогическую деятельность, что означает проводить урок в соответствии с ФГОС, ориентируясь на достижение планируемых результатов, как подготовить хороший, качественный, интересный детям урок в соответствии с этими требованиями. Автор предлагает конкретные шаги на пути к реализации задуманного, к организации урока, рассматривает принцип отбора заданий с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося. Также уделяет внимание организации деятельности обучающихся, групповой или парной работе, отражению педагогом в конспекте различных форм работы на уроке.

Ключевые слова: достижение планируемых результатов; универсальные учебные действия (УУД); метапредметные, предметные, личностные УУД; планирование, самооценка, индивидуальные особенности ребенка, парная/групповая работа.

LESSON PLANNING: IDEA, REALIZATION, RESULT. PART 1.

Yakovleva S.G., PhD., assist. prof., APD RTE, E-mail: yakovleva@apkpro.ru,
Moscow, Russia

Annotation. The author of the article touches upon the issues important while preparing a lesson: how a pedagogue can estimate oneself, one's own pedagogical activity, what is meant under a lesson according to the Federal State Educational Standard oriented on achieving the expected results, how to prepare a good and high-quality lesson interesting for children according to these requirements. The author offers concrete steps on the way towards implementing plans, organizing a lesson; considers the principle of selecting tasks based on individual characteristics of each student. Attention is also given to organizing students' activities, group or pair work, to noting different work forms at a lesson in a teacher's outline.

Key words: achieving the expected results; universal learning activities; meta-subject, subject, personal universal learning activities; planning, self-estimation, individual characteristics of a child, pair/group work.

Планирование урока: от целеполагания к результату

Целеполагание и замысел урока, задачи предметные и метапредметные – это первое звено в подготовке к уроку, который, в свою очередь, является звеном общего педагогического процесса.

За один урок трудно достигнуть завершённого этапа в чем-либо: научить, сформулировать, развить – условно говоря, «*что сделать?*»... Зато можно создавать условия для освоения, открытия, развития, понимания, обобщения или подведения итога, учить характеризовать, знакомить, анализировать и т.п. («*что делать?*»).

Цель и задачи, как это понималось и прежде, должны работать на достижение результата. Только теперь, учитывая Стандарты, необходимо конкретизировать это положение: «на *достижение планируемых результатов*».

Если мы пишем конспект, то важно не только наше внутреннее понимание, но и формулировка цели и предметных и метапредметных задач, которых мы хотим достигнуть по завершении урока. Нам необходимо, во-первых, понимать, что они должны быть **реалистичными** – достижимыми в рамках этого конкретного урока, во-вторых, представлять, **как** поставленные цель и задачи **будут работать** на планируемый нами по итогам работы на уроке **результат** и, в-третьих, определить: **посильны** ли они детям, адекватны ли по уровню трудности в рамках данного урока. Вспомните один из дидактических принципов – обучение на высоком уровне трудности, **с соблюдением меры трудности каждого ребенка** (Обучение и развитие (Экспериментально-педагогическое исследование) / под ред. действительного члена АПН СССР Л.В. Занкова. М.: Педагогика, 1975). Трудности должны быть **преодолимы**, а это значит, что запланированная работа должна быть ориентирована на зону ближайшего развития каждого ребенка.

Важно – уже на этапе формулирования цели и задач! – предусмотреть: как я смогу определить, насколько я и мои ученики приблизились к запланированному мной результату? Какими способами я организую проверку, подведение итога и рефлексию? В конспекте нужно прописать, как вывести детей на результат, а после проведения урока проанализировать этот результат: что мои ученики смогли сегодня; какого уровня достигли; что удалось каждому учащемуся сделать самостоятельно, удалось ли мне достигнуть поставленной цели или урок пошел по другой траектории; что сегодняшний урок дал детям, чего позволил достичь мне как педагогу и т.п. В целом детально рассмотреть: что определено мной как цель и задачи, как оно содержательно пройдет через весь урок и приведет к запланированному результату, пусть даже не на 100%. Указанные вами цели и задачи **не должны быть формальными или нереалистичными, невыполнимыми.**

Итак, чтобы показать, как прописать целевой блок в конспекте, мы комментируем реальные фрагменты из конспектов уроков. Опираясь на одну из заповедей занковского урока, «ошибка – находка учителя!», мы в этой статье выполним работу над ошибками, чтобы понимать, что надо писать и на что необходимо обратить внимание.

Приведем пример формулирования целей и задач (фрагмент 1).

Математика и окружающий мир
(интегрированный урок). 2 класс

Тема: **Сложение и вычитание чисел в пределах 100**

Цели:

- 1) закрепить умение складывать и вычитать в пределах 100; повторить знания о планетах Солнечной системы;
- 2) развивать внимание, мышление, память; развивать умение работать в парах, по группам, работать самостоятельно;
- 3) воспитывать интерес к предмету, к сложным заданиям; воспитывать взаимоуважение у ребят в ходе совместной работы.

В приведенном фрагменте четко читаются задачи обучения (1), воспитания (3) и развития (2). Важно помнить: если мы пишем в задачах «развивать мышление, внимание, память», то и в содержании должны присутствовать задания, которые работают на это непосредственно, а не просто затрагивают «по касательной».

Что же является целью в этом уроке, что будет центральным? В полной мере понять и скорректировать это можно только по целому конспекту и разговору с педагогом. Следующий вопрос, возникающий при знакомстве с первым фрагментом: что на уроке будет новым? Ведь когда мы говорим о соотношении нового и уже известного знания, то всегда отмечаем, что в системе Л.В. Занкова заложено соотношение нового и известного в структуре урока: нет уроков, на которых отсутствуют элементы нового. Есть уроки, где преобладает новое, – но нет и не может быть уроков, где преобладает «чистое» закрепление.

Остановимся еще на одном моменте. Мы видим, что заявленный урок – интегрированный. Обратим внимание на то, что очень сложно провести интегрированный урок: распределить материал, выделить существенное и особенное, определить содержательное предметное и метапредметное ядро. Поэтому часто в конспектах центральным является один предмет, а второй дает лишь сюжетную канву, и реальной интеграции не происходит. Однако интеграция не должна быть внешней, на уровне «путешествия на ракете по планетам Солнечной системы», «получения заданий от инопланетян», разгадывания тайн планет или решения задач про планеты Солнечной системы.

Интегрированный урок, например, можно построить так, чтобы информация, извлекаемая детьми из текста, презентации, статьи учебника «Окружающий мир» или энциклопедии, расширяла математические и естественнонаучные представления ребенка. На таком уроке ответ, полученный при вычислениях или решении математических задач,

уточняет представления детей о длине орбиты, удалении планет друг от друга, размерах планет и пр., т.е. задачи математического содержания уточняют естественнонаучную информацию, делают ее более яркой и запоминающейся. При этом на уроке решаются предметные задачи и по математике (совершенствование вычислительного навыка или умения решать задачи на нахождение скорости, времени, расстояния), и по окружающему миру (знакомство на элементарном уровне с безграничностью Солнечной системы, понимание сложности ее изучения, создание условий для мотивации изучения темы в старших классах на предметах естественнонаучного цикла).

Цели этого урока могли бы звучать так (специально приводим несколько вариантов формулировок):

1) создать условия для совершенствования навыка устных и письменных вычислений в пределах 100. *Новым могло бы быть, например:* «...с открытием нового способа счета на применение рационального способа вычисления на основе свойств арифметических действий (переместительного и/или сочетательного)»;

– **создать условия для** нахождения/открытия рационального способа счета в пределах 100;

– **создать условия для** расширения представлений о свойствах арифметических действий, позволяющих совершенствовать навык устных и письменных вычислений в пределах 100. *(То есть речь идет о приращении материала по сравнению с первым классом);*

– **подвести** детей к открытию нового рационального способа вычисления в пределах 100 на основе переместительного и/или сочетательного свойства сложения. *(То есть использовать по аналогии в новых условиях способ, изученный в 1 классе);*

– **создать условия для** эффективного применения и переноса ранее изученного способа рациональных вычислений с однозначными числами на умение складывать и вычитать числа в пределах 100;

2) подвести детей к пониманию строения Солнечной системы;

– **создать условия для** расширения представлений о планетах Солнечной системы.

Предметные задачи:

математика

– учить складывать двузначные числа в пределах 100 с переходом через десяток, применяя сочетательное свойство сложения;

– продолжить работу с простыми текстовыми задачами, по составлению задач по рисунку, схеме;

окружающий мир:

- продолжать знакомить с устройством Солнечной системы;
- закрепить умение характеризовать Землю как планету, Солнце как звезду, находящуюся в центре Солнечной системы.

Метапредметные задачи:

создать условия для развития у учащихся умений:

- проявлять познавательный интерес к учебному материалу;
- подводить группы объектов под понятия;
- анализировать информацию, представленную в разных формах;
- принимать и сохранять учебную задачу, соответствующую этапу обучения;
- планировать, оценивать, свои действия и работу пары/группы.

Теперь посмотрим, как в рассматриваемом конспекте прописан итоговый этап – рефлексия, как учитель выводит детей на самооценку, на оценку их деятельности (фрагмент 2). Обратите внимание, как этот фрагмент связан с фрагментом 1.

Фрагмент 2

Подведение итога урока

Учитель: Наше путешествие подошло к концу. Оно вам понравилось? Какие математические знания мы повторяли? Какие умения нам понадобились?

Дети: Умения решать задачи, складывать и вычитать в пределах 100, находить закономерности повторения чисел, знание особенностей планет Солнечной системы и т.д.

Учитель: Что нового вы узнали о космосе?

Ответы детей.

Учитель: Оценим наш урок по шкале интереса. Поднимите руки те, кому на уроке было интересно. (*Дети поднимают руки.*) Кому не очень интересно. (*Дети поднимают руки.*) Совсем не интересно. (*Дети поднимают руки.*)

Учитель: Спасибо. Итак, наш урок получился интересным. Теперь оценим по шкале трудности.

Дети: проделывают ту же работу.

Учитель: Спасибо. Наш урок не был трудным. Всем большое спасибо за урок.

В «Целях и задачах» (см. фрагмент 1) учителем было указано «**1) закрепить умение складывать и вычитать в пределах 100; повторить знания о планетах Солнечной системы**». – **Теперь читаем в конспекте вопросы учителя и ответы детей:** «Учитель: Какие математические знания повторяли? Какие умения нам понадобились? – *Дети:* Умения решать задачи, складывать и вычитать в пределах 100, находить закономерности повторения чисел, знания особенностей планет Солнечной системы и т.д. – *Учитель:* Что нового узнали о космосе?»

Далее в блоке целеполагания читаем: «воспитывать *интерес к предмету, к сложным заданиям*; воспитывать взаимоуважение у ребят в ходе совместной работы». И видим отражение этого в конспекте: «...Оценим наш урок по шкале интереса» и «...Теперь

оценим по шкале трудности». По этому фрагменту мы видим, как жестко формально на уроке педагог возвращается к обозначенным им блоке целеполагания целям («есть в блоке целеполагания – значит, присутствует и на этапе рефлексии»). Кроме того, по имеющемуся у нас фрагменту конспекта сложно сказать однозначно, почему так проходила оценка урока по шкале интереса и трудности (и особенно по поводу слов учителя о том, что «наш урок не был трудным»): то ли детям были предложены слишком простые задания, то ли все дети в классе примерно на одном уровне развития, то ли ученики просто стесняются признаться, что что-то было для них трудным или неинтересным, боясь, что просто окажутся в меньшинстве.

Чтобы подведение итогов не выглядело столь формально, предлагаем вам следующие варианты вопросов, которые можно задать детям на этапе подведения итога урока. Список вопросов, приведенный ниже, довольно большой – но это, конечно же, не означает, что на одном уроке вы зададите детям сразу все вопросы. Выбор вопросов будет зависеть от того, на что хочет обратить внимание ученика учитель: обратить внимание ученика на самого себя (на свое состояние, на собственную деятельность, активность, успехи /неуспехи и их причины, на способ работы и переосмысление его, на результат работы) или на другой аспект анализа урока – на сам урок (интересно или нет, трудно – легко, полезно или нет и т.п.).

Итак, на этапе подведения итогов предложите детям ответить, например, на такие вопросы:

- Что сегодня тебе удалось?
- Что у тебя теперь получается лучше?
- Что тебя сегодня удивило?
- Что стало для тебя новым?
- Как тебе сегодня удалось работать в группе?
- Что тебе сегодня понравилось при работе в паре?
- Чей ответ/вопрос тебе сегодня особенно запомнился, почему?
- За кого сегодня ты можешь порадоваться?
- Кому можешь сказать спасибо? За что?
- Кому сегодня удалось найти собственную ошибку?
- Кому удалось найти неточность или ошибку у одноклассника при взаимопроверке?

Удалось ли сказать об этом корректно, уважительно?

– Удалось ли сегодня задать вопрос на уточнение учителю или ученику? А что хотелось бы лучше понять? Кого ты сейчас хочешь об этом спросить?

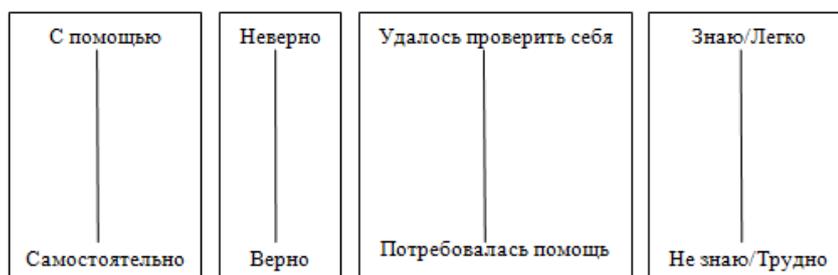
Или предложите продолжить фразы:

- Я хочу продолжить работать по этой теме, потому что...
- Мне сегодня нужна была помощь учителя/одноклассника потому что...
- Мне сегодня было приятно...
- Я сегодня могу гордиться...
- Я сегодня могу поделиться с одноклассниками...

Мы сознательно не приводим варианты ответов детей, так как дети иногда говорят то, что мы совсем не ожидаем от них. Ученик может быть недовольным уроком, но сказать, что ему понравилась активная работа соседа по парте, или может быть недоволен своей работой на уроке, но отметить, что на уроке было интересно выполнить такое-то задание в группе, ребенок может выразить свое несогласие с тем, что задано на дом и т.п.

Организовать этот этап можно по-разному. Можно предложить вытянуть листочек, лепесток ромашки с фразой или вопросом, можно дать карточку, кинуть в руки мяч и задать вопрос или предложить окончить фразу и т.п. Главное, при подведении итога урока или определенной части работы направить мысли детей на осознание собственных возможностей (что уже получается? чему еще надо учиться?), научить их определять границу своего знания/незнания, находить проблемы и учиться исправлять, отрабатывать, закреплять тот или иной материал. Помочь детям понимать, что и как надо делать, чтобы освоить материал, понять тему.

Учителю необходимо создавать ситуации, требующие обсуждения детьми способов их действия, и оценки этих действий. Для формирования самооценки мы используем в практике разные приемы, например, можно предложить детям отметить × (крестиком) на линейках Дембо-Рубинштейн продвижение по заданию.



Или поставить знак на лестнице продвижения «не знаю /удалось узнать», «новый материал/ известный». Можно вместе с детьми придумывать название для шкал или лестниц продвижения, обсуждать вместе критерии и правила оценки.

Также можно использовать *лист планирования и продвижения по заданию* и/или *листы самооценки* (приложения 1 и 2). Их можно предлагать для работы в паре или группе. Ранее мы приводили примеры таких листов.

При подготовке к уроку необходимо, чтобы учитель понимал, как он будет оценивать работу ученика или группы учащихся, тогда в конспекте будет отражено:

– обсуждение и сравнение *разных способов* освоения понятий и/или алгоритмов действий;

– использование *приемов само– и взаимооценки по критериям и шкалам*, уже известным детям ранее, или по новым, придуманным совместно на уроке под конкретную учебную задачу. Важно помнить, что оценочное суждение учителя *опирается и поддерживает «самопринятие» детей*, а это означает, что учитель подчеркивает удачные места, создает ситуацию успеха, задает направление совершенствования и т.п.

При этом важно помнить, что **исключается**:

Фрагмент 3

Русский язык. 4 класс
Тема: Определение грамматических признаков глагола
Цель: учить определять грамматические признаки.
Личностные универсальные учебные действия:
– понимание чувств одноклассников, учителей;
– интерес к познанию русского языка.
Регулятивные универсальные учебные действия:
– принимать учебную задачу и следовать инструкции учителя;
– на основе результатов решения практических задач делать теоретические выводы о свойствах изучаемых языковых фактов и явлений в сотрудничестве с учителем и одноклассниками;
– вносить необходимые коррективы в действие на основе его оценки и учета характера сделанных ошибок;
– выполнять учебные действия в устной, письменной речи, во внутреннем плане;
– планировать свои действия в соответствии с учебными задачами и инструкцией учителя;
– выполнять учебные действия в устной и письменной речи.
Познавательные универсальные учебные действия:
– проводить сравнение, понимать выводы, сделанные на основе сравнения;
– проводить анализ изучаемых объектов;
– проводить аналогию и на ее основе строить выводы.
Коммуникативные универсальные учебные действия:
– принимать активное участие в работе класса;
– допускать существование различных точек зрения;
– использовать в общении правила вежливости;
– использовать простые речевые средства для передачи/выражения своего мнения.

1) *сравнение результатов детей друг с другом* (**НЕЛЬЗЯ**: «Маша сегодня лучше выполнила задание, Пете надо еще потренироваться, ты пока медленно читаешь». **МОЖНО**: «У Маши сегодня получился интересный рисунок. Петя, ты использовал такое сочетание цветов, здорово». **НУЖНО**: «Маша, ты сегодня смогла решить все задания в устном счете без ошибок, еще неделю назад тебе было это трудно, научилась новому

способу счета, молодец! Петя, тебе удалось так выразительно прочитать стихотворение! Смотри, все заслушались. Давайте отметим его успех. Вчера он его еще недоучил, а сегодня очень здорово. Поаплодируем!»);

2) *негативная оценка* (НЕЛЬЗЯ: «Как можно было так написать? Столько исправлений! Ты постоянно не готовишь домашнее задание должным образом...» и т.п.)

Продолжим анализировать конспекты уроков, рассматривая блок целеполагания. Обратимся теперь к уроку русского языка.

Вопрос: реально ли реализовать эти метапредметные действия за один урок, а за часть урока? Нужно ли выписывать столько действий, да еще и дробить их на четыре группы? Можно представить их все под одним заголовком – метапредметные, можно как в Стандарте – «личностные и метапредметные».

Ниже мы прокомментировали каждую позицию, предложенную автором конспекта.

Личностные УУД

- понимание чувств одноклассников, учителей;

Мы этому учим постоянно, но если это заявлено в целевом блоке, то в конспекте урока должны быть специальные задания, подводящие к пониманию чувств других людей.

- интерес к познанию русского языка;

Заявлять эту задачу в блоке целеполагания можно, но лишь в том случае, если на уроке действительно ведется целенаправленная работа над этим. Кроме того, необходимо конкретизировать: познанию русского языка как родного языка или как школьного предмета?

Регулятивные УУД

- принимать учебную задачу и следовать инструкции учителя;

Да, это реальная задача. Причем в ходе урока вы сразу же понимаете, принята ли классом учебная задача или нет. Однако во втором случае на уроке сложно осознать причину непринятия задачи. Среди этих причин может быть и трудный материал, и недостаточность мотивации на выполнение, и др. Чаще всего в этих причинах на уроке учитель не видит надобности разбираться. Мы просим ребенка проговорить, что мы сейчас выполняем и как, и если он не понимает, то можем попросить одноклассников объяснить ему, или просим еще раз перечитать задание, повторить/проговорить, а потом задать ученику вопрос: «что конкретно тебе не ясно»? В зависимости от задач урока – можем пригласить к доске для выполнения заданий именно этого ученика, или предложить ему послушать других учеников с их примерами и объяснениями. Возможно, он поймет, что и как надо делать. Если сосед/соседка смогут оказать ему посильную

помощь и привести к ситуации успеха, можем предложить поработать в паре. Если ученик не помнит задание, то можно попросить одноклассников напомнить формулировку, и.т.п.

- на основе результатов решения практических задач делать теоретические выводы о свойствах изучаемых языковых фактов и явлений в сотрудничестве с учителем и одноклассниками;

Тогда в этом фрагменте должно быть теоретическое обобщение материала детьми, оно практически невозможно в начальной школе, да и в цели урока отмечено – «учить». Значит, дети не владеют еще материалом о глаголе в такой степени, чтобы говорить о свойствах языковых фактов и явлений даже на практическом уровне, с позиции своего опыта. Однако если на уроке учитель способен (позволяет уровень класса, мастерство самого учителя) организовать учебный процесс так, чтобы наблюдать за примерами, а потом сделать вывод, что эти глаголы изменяются одинаково, – то тогда это УУД может быть обозначено в блоке целеполагания, потому что тогда оно не будет лишь на уровне формальности.

- вносить необходимые коррективы в действие на основе его оценки и учета характера сделанных ошибок;

Это реальная задача, она оправданно включена в «Цели и задачи». Вопрос: как она реализуется и как учитель проверяет ее достижение? Если в конспекте предусмотрено задание на проверку своей работы и обсуждение трудностей, если учитель намерен отметить, похвалить тех, кто сам смог исправить свои ошибки, – то эта задача, бесспорно, может быть заявлена в конспекте

- выполнять учебные действия в устной, письменной речи, во внутреннем плане;

Данное учебное умение выносим как задачу только лишь при наличии определенных заданий, которые позволят нам это проверить, которые подведут ребенка к четкому проговариванию алгоритма своих действий. Например, задания на «расчленение» способа действий на все шаги, из которых он состоит, есть в мониторинге метапредметных УУД. Напомню, в мониторинге для 3-4 классов, по легенде, дети при помощи «мыслескопа» анализируют то, что происходит во внутреннем плане. Как правило, это не является задачей обычного урока, но если педагог придумал под эту задачу задание, то ее можно заявить в конспекте.

- планировать свои действия в соответствии с учебными задачами и инструкцией учителя;

Это также реальная задача. Но вновь возникает вопрос: как она реализуется и проверяется ее достижение? Если в конспекте предусмотрено задание на это умение, то, бесспорно, стоит вынести это в целевой блок конспекта.

- выполнять учебные действия в устной и письменной речи;

А вот относительно данного пункта просто неясно, что имеется в виду. Возможно, просто опечатка, так как выше была задача «выполнять учебные действия в устной, письменной речи, во внутреннем плане».

Познавательные УУД

- проводить сравнение, понимать выводы, сделанные на основе сравнения;
- проводить анализ изучаемых объектов;
- проводить аналогию и на ее основе строить выводы;

*Все три умения, обозначенные в этом разделе, могут присутствовать в конспекте – при наличии **специальных заданий** на эти мыслительные операции логического мышления. Стоит помнить, что данные мыслительные операции (а также операции синтеза, обобщения, классификации) человеческое сознание производит практически постоянно, однако это происходит «во внутреннем плане» и нами не рефлексивируется. То есть «в фоновом режиме» эти умения нарабатываются ребенком постоянно. Однако лишь специальные задания позволяют детям отрефлексировать эти умения, и лишь наличие таких заданий на уроке позволяет вам выносить эти умения в блок целеполагания.*

Коммуникативные УУД

- принимать активное участие в работе класса;

Вопрос: как измеряется достижение этой задачи каждым учеником?

- допускать существование различных точек зрения;

Если на уроке учителем запланирована либо дискуссия, либо коллизия и обсуждение решения этой проблемы, либо некое задание (задания), которые обратят внимание детей на это умение, то, бесспорно, это нужно выносить в конспект, умение это важное.

- использовать в общении правила вежливости;

Возможно – но опять же – при наличии в плане урока специальной учебной ситуации, провоцирующей это и показывающей необходимость использовать правила вежливости.

- использовать простые речевые средства для передачи;

*Да, бесспорно, умению использовать речевые средства мы учим на каждом уроке (и, кстати, не только на уроке русского языка). Но, как уже говорилось выше, если это умение затрагивается вскользь, если нет отдельных заданий и особых средств проверки результата, то выносить это в конспект нет смысла. Поэтому относительно **данного***

урока и **данного** конспекта возникает вопрос: *какие конкретно речевые средства имеет в виду учитель, и как он проверяем результат работы? Если у учителя есть четкий ответ на этот вопрос, то он имеет все основания включить этот пункт в блок целеполагания.*

Если подытожить сказанное, то, исходя из имеющегося у нас фрагмента конспекта урока, нам видится следующее представление целевого блока:

Цель: создать условия для обобщения и расширения представлений о грамматических признаках глагола.

Предметные задачи:

- тренировать в определении грамматических признаков глагола: число, время;
- в формах глагола настоящего времени учить определять лицо и вид, изменять глаголы по лицам и числам.

Метапредметные задачи:

- создавать условия для принятия учебной задачи и следованию инструкции учителя;
- подводить к необходимости вносить необходимые коррективы в действие на основе его оценки и учета характера сделанных ошибок.

(Этот раздел можно было бы подробнее описать, зная, какую конкретную работу учитель хотел предложить детям на уроке).

Хотелось бы обратить внимание на то, что важно не формальное количество перечисленных в блоке целеполагания задач, а их жизненность, необходимость, доступность определенному этапу обучения и реалистичность их достижения в рамках фрагмента урока, одного урока или системы уроков.

Шаг от замысла к организации урока

Какими чертами должен обладать хороший конспект урока? Конспект, который позволяет свободно «жить» на уроке, который, будучи прочной опорой для педагога, не превращается в «оковы» для него? Эти вопросы волнуют всех педагогов. Эти же вопросы навели и нас на размышление.

В каждом регионе свои правила оформления деятельности учителя: подробный конспект, план-конспект или технологическая карта. Детальнее остановимся на технологической карте урока. На сегодняшний день существует много форм для ее представления. У любого «нововведения» всегда есть сторонники и противники. Есть те, кто считает, что это эффективный способ планирования урока, что представление материала в четкой, жесткой структуре позволяет учителю увидеть весь урок целостно, лучше понимать, как он работает на достижение планируемых результатов, какие действия и способы учебной деятельности формирует у учащихся.

Мы встречали в педагогической литературе и в присланных материалах учителей-практиков разнообразные формы технологических карт. В одних цветами выделяли разные группы УУД, в других, например, пытались прописывать способы и действия учащихся по

группам УУД, в третьих описывали деятельность учителя и деятельность учащихся. Но это структурирование загоняло учителя в рамки, сковывающие его действия по отношению к каждому ребенку.

Мы не разделяем идеи о пользе и возможной помощи такой формы записи педагогу, напротив, являемся противниками технологических карт. Технологию можно применить к неодушевленному, например: изготовление металлической детали на заводе. Наиболее эффективно обтачивать деталь из определенного всегда одинакового по всем параметрам материала на таком-то станке, при определенном размещении заготовки, четко по инструкции, без инициативы и творчества рабочего и как результат – на выходе получение стандартизированного продукта. Очень крупными штрихами в педагогике, конечно, есть технологии, но для каждого урока даже по одной теме **необходим свой конспект; не может быть единого жесткого конспекта для всех**. Вы когда-нибудь пробовали реализовать на 100 % в своем классе интересный конспект урока, найденный в журнале или методичке? А свой конспект, предложенный предыдущему выпуску?

Ответ очевиден: это невозможно – дети разные. Когда речь идет не о средней температуре по больнице или среднем уровне усвоения темы в классе, а нам важно учитывать индивидуальный подход, работать в зоне ближайшего развития каждого ребенка, идти от ребенка, то есть от того, что значимо для него, что представляет для него интерес, – то это говорит о том, что если бы мы предусматривали технологическую карту, то при прописывании урока нам потребовалась бы разветвленная структура, как в алгоритме: если А, то возможно В, С, D; если В, то Е, F, H; если я запланировала начать урок с актуализации знаний и предлагаю решить задачу, то что я делаю, если дети допускают ошибки в решении или говорят, что дома была похожая задача, и она не получилась, или просят сначала провести устный счет?

Исходя из технологической карты, если на моем уроке есть зритель/зрители – завуч, методист или учителя, у которых есть моя технологическая карта, я не имею права менять запланированного, я становлюсь ведомой прописанной логикой и детям скажу: хорошо, мы разберем домашнюю задачу позже, или устный счет будет завтра. То есть урок не для детей, а для соответствия технологической карте. Если мы говорим о развитии личности каждого ребенка, об индивидуальной образовательной траектории развития, то не должно быть таких жестких рамок для описания конспекта. Урок – это то, что совершают учитель и ученики; учитель не дирижер, руководящий классом, играющим одно произведение по одной партитуре; учитель ведет детей, прислушивается к ним: учитывает их мнение, темп, возможности. Учитель направляет детей, мотивирует на познавательную деятельность,

создает условия для активной работы каждого, предлагает трудные, но преодолимые проблемы, реагирует на ошибки детей и создает ситуации успеха. Главное, что учитель может импровизировать, менять местами подобранные этапы, увеличить или сократить время, если какой-то момент урока прошел иначе, чем думалось при планировании. Учитель создает каждый раз вместе с детьми новые мелодии уроков, нет заготовленных партитур. Поэтому в системе мы не используем и не рекомендуем заполнять технологические карты.

Конспект урока должен быть гибким и реалистичным.

1. При проведении урока хороший учитель всегда ***принимает во внимание разнообразные внешние и внутренние условия***: учитывает, пройдет планируемый урок после урока физкультуры, когда в детях еще бурлит энергия, или будет первым в понедельник, когда дети спешат поделиться друг с другом впечатлениями от выходных; учитывает эмоциональное состояние класса, его настрой в каждый момент урока.

Например, вы запланировали определенный заход к теме урока – а дети «засели» на этапе актуализации знаний и начали задавать вопросы, да еще и спросили про домашнее задание, которое вызвало трудности. Тут, бесспорно, надо ***«идти от детей»***, а значит, надо «на ходу» перестраивать урок. И важно понимать, какие задания можно отодвинуть на следующее занятие, а какие задания, учебные ситуации составляют обязательный для данного урока минимум, какие центральные содержательные линии надо удержать непременно.

Мы должны хорошо представлять систему заданий, и тогда появляется возможность варьировать их, понимая, что мы сможем выполнить сегодня на уроке, а что перенесем на следующий. Тогда всегда есть возможность, отодвинув какие-то запланированные элементы, задержаться на вопросе детей, найти в классе причину ошибки, позволить детям самим прийти до ответа, не подсказывая им.

Безусловно, придерживаясь дидактического принципа ***«обучение на высоком уровне трудности с соблюдением меры трудности каждого ребенка»***, следует помнить, что ***трудности должны быть преодолимы***. (Исключение в плане «свободы учительского маневра» составляют диагностические уроки в 3-4 классах, представленные в мониторинге метапредметных УУД, так как их цель – не учить, а «снять информацию», т.е. посмотреть, насколько хорошо дети могут работать в определенных рамках, распределять время. В диагностических уроках есть ***жесткая структура*** последовательных этапов и ограничения по времени на каждый этап [5, 6].

Вышесказанное не означает, что мы вообще не ограничиваем детей по времени на уроках и позволяем им рассуждать только на темы, интересные им. Вопрос: где и когда необходимы ограничения? Мы можем грубо прикидывать, сколько времени уйдет на каждый этап, но надо всегда иметь в виду, что по ходу урока что-то может быть изменено, что может произойти перераспределение по времени. Учитель остается главным «дирижером» процесса и умело мотивирует детей на выполнение учебных задач.

2. Так как урок может пойти по разным сценариям, у педагога должен быть подготовлен на каждый урок арсенал заданий и приемов, избыточный по содержанию. Ведь, как мы помним, мы «идем от детей». Когда мы разрешаем себе мысль, что на уроке могут быть изменения, то мы делаем шаг к вариативному и индивидуальному подходу. Материал, подобранный к уроку, не должен стать якорем, держащим на месте, безусловно, есть некое ядро – то, что сегодня надо выполнить обязательно, но все остальное пригодится нам для дальнейшего продвижения по теме.

Самыми жесткими рамками являются сюжетные связки, герои, дающие задания в определенной последовательности (например, выполняем задание – получаем первое слово для выполнения обобщающего задания, выполняем второе задание – получаем второе слово, и т.п.), или подготовленная к уроку презентация, которая отражает последовательность движения по материалу. Когда мы работаем с такими материалами, у нас нет возможности задержаться на том, что не поняли несколько человек в классе. Нас «подстегивает» ощущение, что мы теряем время и не успеем выполнить все запланированное. В этих ситуациях мы, бывает, прибегаем к двум ошибочным вариантам поведения:

1) спрашиваем сильного ученика (заведомо зная, что тот даст правильный ответ) – быстро получаем правильный ответ и идем дальше;

2) спрашиваем любого – с ожиданием ошибки. Получив неправильный ответ, спрашиваем: *«Кто думает иначе?» Поднятые руки. «Что должно было получиться?» Отвечают. «Да. Правильно».*

Формально ошибка отработана. Но, на всех парах летя вперед по колее урока, учитель не получает важную информацию о том, сколько человек еще допустили такую ошибку, не думает о том, как эти дети поймут, почему правильным является именно этот ответ.

Но противоречие между «у меня запланировано на урок, мы не успеем» и «как научить каждого» очень острое. Главное, за подготовкой к уроку и его ведением не «выплеснуть» ребенка.

3. Подобранный материал должен помогать учителю маневрировать и менять по ходу урока виды действий детей, позволять останавливаться на чем-то дольше запланированного, предлагать сильно мотивированным к обучению учащимся дополнительный материал (но понимать, как потом будет произведена проверка этого материала). Одно дело, если после выполнения индивидуального задания ребенка попросят что-то рассказать или объяснить классу, а совсем иное – если это просто индивидуальная карточка, чтобы ему не было скучно и он не отвлекал других. Всегда важно отвечать себе на вопрос о целесообразности: ради чего я ему (ученику) предлагаю этот материал? Это просто карточка или номер из учебника, или это предложение выбрать задание из банка заданий по определенной теме. Последнее поможет и обсудить, почему выбрано именно это задание, и варьировать уровень трудности.

Принцип отбора заданий с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося

Важно понимать, какие задания предлагать на уроке детям, на что направлены эти задания, позволяют ли они осуществить сотрудничество, коммуникацию, содержат ли решение проблемы и т.п. Учебник, рабочая тетрадь, а теперь еще и электронная форма учебника предоставляют нам избыточное количество заданий. Комплект предлагает многогранный разноуровневый материал, и, с одной стороны, это освобождает учителя от поиска дополнительных заданий во вне УМК, а с другой – дает возможность учителю осуществлять отбор заданий среди избыточного материала. Кроме того, учитель может делать выбор: с чем работать на уроке – с учебниками в печатной и электронной форме или только с одним из них; как использовать рабочую тетрадь – на уроке или для домашней работы.

Чаще всего при подготовке к открытому уроку учитель хочет найти «что-то особенное» и, думая, что этого особенного нет в комплекте, начинает искать дополнительный материал. Важно в этой ситуации не потерять стержневую идею темы, последовательность подачи материала, соблюсти уровень трудности, работая в зоне ближайшего развития.

Приведем лишь крайние точки проблемы.

По опыту знаю, что если на открытых уроках преобладает закрепление или обобщение материала, то наши коллеги хорошо умеют подбирать задания. К сожалению, бывает такое: увлекаясь идеей, сюжетом, они забывают, что на уроке обязательно, хоть в малом проценте, но должно присутствовать новое знание. И тогда подобный урок становится похож на отчет о проделанной работе: дети предлагают домашние заготовки,

отвечают правильно практически на все вопросы учителя. Возникает вопрос: для кого проводится такой урок? Очевидно, не для детей.

Если на открытом уроке преобладает открытие нового, а учитель использует только свои задания и не соотносит их с логикой развития темы в учебнике, то нередко нарушаются дидактические принципы ведущей роли теоретических знаний и соблюдения уровня трудности, так как либо материал дается преждевременно, либо упускаются какие-то важные переходы, тем самым нарушается логика развития и/или предъявления материала. Так, мне как педагогу предпоследнее, например, по счету в теме упражнение показалось красивым, и я его предлагаю в начале темы, или я могу взять красивый текст, на первый взгляд, с простыми заданиями вообще из завтрашней темы. Всегда есть в классе хотя бы два человека, которые с этим справятся, но класс в целом еще не готов к этому материалу. Почувствую ли я эту трудность в понимании материала?

Поэтому, готовя урок полностью на своем материале (без использования учебника), необходимо соотносить его с логикой развития темы в учебнике, так как вследствие выбора красивого и интересного материала без опоры на логику развития темы у детей могут возникнуть серьезные трудности в освоении темы. Важно помнить, что если мы, педагоги, увлекаясь красивой идеей подачи материала, не сверяемся ни с программой, ни с учебником, то могут возникнуть педагогические и методические ошибки. Проиллюстрируем это на примере конспекта проведенного урока.

Фрагмент урока на тему «Имя существительное как часть речи. Одушевлённые и неодушевлённые имена существительные» русский язык, 2 кл.

Учитель: Сегодня мы более подробно остановимся на словах, которые называют «имена существительные». Это одна из частей речи, и мы познакомимся с ней поближе. Запишите вопросы, на которые отвечают имена существительные: слева КТО? справа ЧТО? Запишите по два своих слова в каждый столбик. Какие слова вы записали в столбик с вопросом КТО? В столбик с вопросом ЧТО?

Дети называют примеры слов из левого столбика: мама, собака, ученица, сестра... И из правого: дом, ручка, тетрадь, парта...

(Почему слова так выписаны, учитель не разбирает с классом. И об одушевленности и неодушевленности не говорит. Это первое задание, предложенное детям... – Комментарий авт.)

Учитель: А сейчас, я думаю, вы уже сможете выполнить трудное задание. Подумайте, будут ли эти слова: радость, воздух, холод, встреча (*вывешиваются на доску*) жильцами дома «Смя существительное»? Объясните свой ответ.

(Этот материал учитель дал раньше времени. В учебнике есть упр. 181, где задается классификация таких слов. Дети не могут на нее выйти сами! Об этом свидетельствуют и их ответы. Они вообще еще не работали с назывной функцией существительных. А ориентир на вопросы кто? что? не поможет. Здесь главное – предметность имен существительных. – Комментарий авт.)

Дети: Нет, не будут именами существительными, потому что не обозначают предмет.

– Да, будут, потому что отвечают на вопрос ЧТО?

Учитель: А что же тогда обозначают эти слова, которые отвечают на вопрос ЧТО?

Дети: Явление природы, событие в жизни кого-то, состояние, в котором находится человек.

(Это знание 3 класса! Если кто-то из детей знал ответ, учитель получит его, но этот ответ никак не свидетельствует об уровне знаний всего класса. – Комментарий авт.)

Учитель: Да, оказывается, существительные обозначают не только предметы, но и явления природы, события, состояния человека. Что вы теперь скажете об этих словах?

Дети: Слова **радость, воздух, холод, встреча** относятся к именам существительным. Они отвечают на вопрос ЧТО? и обозначают явление природы, событие, состояние человека.

(Невероятно. Класс вундеркиндов! – Комментарий авт.)

Чуть позже в конспекте приводится материал из учебника 3 класса.

Учитель: А теперь существительное спрячется так, что вы вряд ли его найдете. Кто самый внимательный? *(Устная работа)*

На доске:

Чудак-математик в Германии жил.

Он хлеб с колбасою случайно сложил.

Затем результат положил себе в рот.

Вот так человек изобрел бутерброд.

Дети: Чудак-математик, хлеб, колбаса, Германия, рот, человек изобрел, бутерброд.

(Не верится! Кстати, почему не обратить внимания на слово «изобрел»? Ошибка не разбирается. – Комментарий авт.)

Итог урока

Учитель: Сегодня мы очень хорошо поработали и начали строительство дома для имени существительного. На других уроках мы будем продолжать строить этот необычный

дом. Повторите дома все новое, что вы сегодня узнали на уроке, и выполните упражнение № 178.

(Это первое обращение к учебнику. На дом задано то, что должно было бы обсуждаться в классе: слова, не имеющие формы единственного числа, – это опережающее знание. В учебнике оно было подготовлено упражнением 176. Но на этом уроке, к сожалению, не было речи о числе имен существительных, о роде. То есть дети совсем не готовы к самостоятельному выполнению домашнего задания. – Комментарий авт.)

Логика темы в учебнике: 1) упражнения 172, 173, 175, 176 – различение имен существительных среди других слов; 2) упражнение 174 – число, род, начальная форма, окончание как показатель формы слова; 3) упражнение 175 – род; 4) упражнение 176 – слова, не имеющие формы ед. ч., у них нельзя определить род. Все это является подготовкой к материалу задания № 178. Но за интересными текстами и заданиями логика изложения темы была потеряна.

Вернемся к принципу отбора заданий с учетом индивидуальных особенностей каждого. При подготовке к уроку следует учитывать, что в соответствии с дидактическим принципом системы Л. В. Занкова должна идти работа над развитием всех учащихся, в том числе и слабых, по уровню мотивации к обучению и уровню усвоения учебного материала. Осуществляя отбор и структурирование содержания урока, мы сразу решаем несколько задач.

Каждому педагогу важно понимать, какого уровня задания будут преобладать на уроке – базового или повышенного, либо это будут комплексные задания.

Проиллюстрируем примерами из итоговой работы по литературному чтению на материале заданий по тексту «Взрослый вечер» (Анатолий Алексин) [10].

Первые примеры заданий базового уровня предполагают однозначный ответ, оцениваемый в 1 балл, – определение жанра или восстановление событий по тексту.

1. В какой из сборников можно было бы поместить прочитанное произведение? Отметь ответ ✓.

- А. Сказка за сказкой
- Б. Рассказы о праздниках и развлечениях
- В. Рассказы о взрослых и детях
- Г. Басни

2. Укажи, в каком порядке встречаются в тексте данные события. Цифра 1 стоит. Поставь цифры 2, 3, 5.

- И еще двое бывших больных сказали, что с помощью папы они «второй раз родились».
- К папе вдруг подбежал мужчина в белом халате и что-то шепнул на ухо.

1 Однажды папа взял меня на праздничный вечер в больницу, то есть к себе на работу.

Я же в ту минуту подумал, что пока похож на папу только с виду.

Оказалось, что это папу избрали в президиум.

Следующий пример комплексного задания состоит из двух частей: сделать выбор пословицы (1 балл – базовый уровень) и пояснить свое мнение (еще 1 балл – повышенный уровень).

17. Какая пословица подходит к этому произведению? Отметь ответ 3 и поясни его.

- А. Мала пчелка, да и та работает.
- Б. Глаза страшат, а руки делают.
- В. Красен сад цветами, а человек делами.
- Г. Срубил дерево – посади два.

Далее пример задания повышенного уровня – творческое задание: проанализировать ситуацию с главным героем, высказать собственное мнение (максимально 2 балла).

18. Подумай, что ответил бы мальчик, если бы его спросили, что же ему нужно сделать, чтобы стать похожим на отца по-настоящему. Напиши об этом.

Нужно также уяснить, каким будет соотношение разноуровневых заданий на уроке? В какой форме они будут предъявлены детям?

Важно также продумать особенности данного урока в плане использования ТСО, и здесь также существует много вопросов, требующих решения. Прежде всего надо помнить, что *ИКТ в учебном процессе выступают в качестве одного из возможных средств обучения, а их использование должно быть мотивировано прежде всего необходимостью и целесообразностью*. Что можно вывести на смарт-доску (и есть ли необходимость в этой форме показа конкретного задания), как это поможет построить работу класса? Нужно ли давать отдельным ученикам задания для выполнения на ПК? ИКТ в учебном процессе выступают в качестве одного из возможных средств обучения, а их использование должно быть мотивировано прежде всего необходимостью и целесообразностью. Если вы решаете использовать на данном уроке ПК, то задайте себе такие вопросы: возможно ли выполнить это задание без ПК? Если «да», тогда для чего вы даёте его в электронном виде, что это даст уроку – что-то действительно важное или просто галочку в графе «использование ТСО»?

Стоит помнить, что наиболее ценным является использование ИКТ (компьютеры, интерактивная доска, мобильные устройства, видеокамеры, графические калькуляторы, смартфоны) в таких целях, которые без этого трудно достижимы или практически не реализуемы: например, часть учащихся работают в удаленном доступе или общаются с удаленным пользователем (получают консультации эксперта или берут интервью), или

изучают недоступные в конкретной обстановке вашего города и школы ресурсы (сайты музеев, 3D-туры по достопримечательностям России и мира), или используют программное обеспечение компьютера: делают мультфильм, интерактивные учебные задания на основе шаблонов, составляют рассказ на основе самостоятельно модифицированных заготовок и т.п.

В современной школе ИКТ чаще используются для того, чтобы закрепить полученные знания, отработать предметный способ действия или воспроизвести найденную информацию (например, дети работают на тренажере, выполняют тесты или тренировочные задания, ищут конкретную информацию, которую никак не обрабатывают, оценивают или интерпретируют и т.п.), – но в этом случае можно использовать и бумажные носители.

Следующая группа вопросов, на которые вы должны ответить при отборе материала: если ребенку дается индивидуальное задание, то какая форма контроля и оценки предусмотрена и когда (на уроке или после урока)? Как будет обсуждаться результат работы ребенка, предполагается ли диалог, возможна ли работа над ошибками, разъяснение материала ученику? Как будет обсуждаться то, что выполнялось парой/группой? Кто будет представлять результат их совместной работы, кому будет адресовано это сообщение (всему классу, другой группе, учителю)? Как мотивировать участников других групп на внимательное слушание представляемого одноклассниками материала? Предполагают ли предложенные детям задания позиционное сотрудничество, когда за результат отвечают все участники пары/группы?

О сотрудничестве можно говорить тогда, когда учащиеся *работают совместно*, выполняя *каждый свою часть* учебного задания. Если учащиеся *несут совместную ответственность* за конечный результат, сотрудничество выходит на более высокий уровень. Работа над заданиями такого рода предполагает вступление учащихся в диалог, деловое общение учащихся с целью найти приемлемое для всех решение или разрешить возможные конфликты и другие проблемы, т.е. коммуникацию учащихся [1].

Список литературы

1. Логинова О.Б., Яковлева С.Г. Материалы курса «Реализация требований Федерального государственного образовательного стандарта. Начальное общее образование Достижение планируемых результатов». – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2012.

2. Логинова О.Б., Яковлева С.Г. Проект: замысел, реализация, представление // Практика образования. 2013. № 3;
3. Яковлева С.Г., Петрова Е.Н. Итоговые комплексные работы. 4 класс. Самара: Издательство «Учебная литература»: Издательский дом «Федоров», 2014.
4. Яковлева С.Г. Заповеди занковского урока // Практика образования. – 2006. – № 4. – С. 2–5.
5. Меркулова Т.В., Теплицкая А.Г., Битянова М.Р., Беглова Т.В. Учимся учиться и действовать. Мониторинг метапредметных универсальных учебных действий: Рабочая тетрадь. 3 класс / Под ред. М.Р. Битяновой, С.Г. Яковлевой. – Самара, 2014;
6. Меркулова Т.В., Теплицкая А.Г., Битянова М.Р., Беглова Т.В. Учимся учиться и действовать. Мониторинг метапредметных универсальных учебных действий: Рабочая тетрадь. 4 класс / Под ред. М.Р. Битяновой, С.Г. Яковлевой. – Самара, 2015.
7. Алексеева Л.Л., Биболетова М.З., Вахрушев А.А. и др Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 3 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение, 2011. – 240 с.
8. Алексеева Л.Л., Биболетова М.З., Вахрушев А.А. и др Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 3 ч. Ч. 2. – М.: Просвещение, 2011. – 240 с.
9. Алексеева Л.Л., Биболетова М.З., Вахрушев А.А. и др Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 3 ч. Ч. 3. – М.: Просвещение, 2012. – 273 с.
10. Планируемые результаты начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010.

УДК: 372.3/4, 373.291

АВТОРСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ПО ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ТРУДУ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Виноградова Л.Н., учитель, E-mail: vinogradova1968@list.ru,
г. Торжок, Тверская обл., Россия

Аннотация: В программе предложен тематический план учебной дисциплины, изложены требования к уровню освоения содержания дисциплины. Прослеживается подробное содержание тем занятий, в котором рекомендованы основные понятия, практическая работа, методы проведения занятий, форма их организации, контрольные задания, межпредметная связь, техническое оснащение. В приложении имеются иллюстрации шаблонов изделий к темам занятий.

Ключевые слова: Образование, знание, обучение, подготовка в 1 класс, развитие творческих способностей.

COPYRIGHT EDUCATION PROGRAM ON THE ARTISTIC LABOUR IN ORDER TO PREPARE CHILDREN FOR SCHOOL

Vinogradova LN, a primary school teacher, E-mail: vinogradova1968@list.ru,
Torzhok, Tver Region, Russia

Abstract: In the proposed thematic plan of discipline, are closed to the level of development of the requirements of the content of the discipline. Traced in detail the content of the sessions, which are recommended basic concepts, practical work, the methods of employment, their form of organization, control tasks, interdisciplinary communication, technical equipment. This appendix contains templates illustrate articles to the themes of classes.

Keywords: Education, knowledge, education, training in one class, the development of creative abilities.

В работе предложена авторская образовательная программа по художественному труду на занятиях по подготовке детей к школе. В программе предложен тематический план учебной дисциплины, изложены требования к уровню освоения содержания дисциплины.

Паспорт образовательной программы

Тип программы: программа начального общего образования.

Статус программы: образовательная программа учебного предмета

Назначение программы:

- для обучающихся образовательная программа обеспечивает реализацию их права на информацию об образовательных услугах, права на выбор образовательных услуг и права на гарантию качества получаемых услуг;

- для педагогических работников МБОУ «СОШ №5» программа определяет приоритеты в содержании начального образования и способствует интеграции и координации деятельности по реализации общего образования;

- для администрации МБОУ «СОШ №5» программа является основанием для определения качества реализации общего начального образования.

Категория обучающихся: дети в возрасте 5 – 7 лет.

Сроки освоения программы: 1 год.

Объем учебного времени: 28 часов.

Форма обучения: очная.

Режим занятий: 1 час в неделю

Формы контроля: выполнение практических работ и их анализ

Пояснительная записка

Актуальность программы.

Проблема адаптации детей к школьной жизни не теряет своей актуальности. Начало обучения ребёнка в школе – сложный и ответственный этап его жизни, который требует значительной психологической перестройки всей внутренней жизни.

Основы программы:

-удовлетворение потребностей в общении и поддержании познавательного интереса детей, развитие и реализация творческих способностей и творческих возможностей воспитанников.

-учёт возрастных доминант, когда каждому возрасту присущи свои потребности, реализация которых является обязательной для положительного восприятия эмоциональных воздействий.

-преимущество и непрерывность в содержании образовательного процесса.

Сухомлинский писал, что «ребёнок по своей природе – пылкий исследователь, открыватель мира. Так пусть перед ним открывается чудесный мир в живых красках, ярких и трепетных звуках, в сказках и в игре, в собственном творчестве, в красоте, воодушевляющей его сердце, в стремлении делать добро людям. Через сказку, фантазию, игру, через неповторимое детское творчество – верная дорога к сердцу ребёнка».

Характеристика программы.

Занятия по программе помогут выполнить поставленные задачи: развивать у учащихся чувство прекрасного, формировать высокие эстетические вкусы. На занятиях у учащихся проявятся творческие способности и художественный вкус. Обеспечен индивидуальный подход, реализуются вариативные подпрограммы, дифференциация. Дети

будут иметь возможность работать одновременно с цветной бумагой, картоном, пластилином, красками, моделируя и создавая различные поделки.

Ожидаемый результат.

Общее количество часов – 28.

Занятия проходят 1 раз в неделю.

В процессе труда детская рука приобретает уверенность, точность, а пальцы станут гибкими. Ручной труд способствует развитию сенсомоторики – согласованности в работе глаза и руки, совершенствованию координации движений, развитию внимания – повышается его устойчивость, формируется произвольное внимание; мышление, целеустремлённость, настойчивость, умение доводить начатое дело до конца.

Формы контроля.

Контроль за отслеживанием результатов обучения осуществляется на каждом уроке путём выставки работ и словесного оценивания изделия.

Раздел 1. организация учебного процесса.

1.1 Цели и задачи программы

Формировать умение совместного выполнения задания, работать в парах, ориентироваться в представленных рисунках.

Развивать изобразительные умения: располагать фигуры в соответствии с образцом, добиваться выразительности образа, пространственные ориентировки, умение анализировать образцы и дорисовывать в соответствии с темой, внимательность, наблюдательность, сосредоточенность.

Воспитывать у детей доброжелательность и желание дружить, участвовать в совместной деятельности. Обогащать игровой опыт детей.

Работа с бумагой и картоном - 10 ч.

Материал расположен в порядке его прохождения с нарастанием трудности от вырезания простых и симметричных форм до сложных сюжетных композиций. Несёт в себе увлечённость а, главное, развитие творческого воображения и фантазию.

Задачи и учебные возможности:

Познакомить с техникой выполнения аппликации, способствовать развитию глазомера, чувства формы, ритма, соотношению частей и целого, пониманию цвета и его преобразованию собственной фантазии, способствовать приобретению умений действовать карандашом, ножницами, наносить клей кисточкой, приклеивать детали.

Работа по изобразительному искусству – 9 ч.

и комбинированные работы

Задачи и учебные возможности:

Раскрыть волшебство появления цвета при помощи смешивания красок, познакомить с понятиями портрет, натюрморт, пейзаж, способствовать приобретению умений действовать кистью, красками, воспитывать любовь к прекрасному.

Работа с пластилином – 9 ч.

Задача занятий способствовать развитию группе мелких мышц кистей рук и пальцев, выработка навыков работы с различными материалами и умений пользоваться простейшими инструментами, расширение кругозора детей, коллективистических чувств, доброжелательные отношения ребят в труде, учить соразмерять детали по толщине и длине, формировать навыки сравнения, анализа.

1.2. Требования к уровню освоения содержания дисциплины.

В результате изучения учебной дисциплины ученик должен

знать: - названия инструментов, приспособлений и правила работы;

- различные способы выполнения аппликации, мозаики, приёмы лепки;
- названия главных цветов.

уметь: - правильно сидеть за столом, верно, держать лист бумаги, карандаш, кисть, ножницы;

- передавать в рисунке простейшую форму, основной цвет предметов;
- правильно работать акварельными красками;
- разводить и ровно закрывать ими нужную поверхность;
- пользоваться простейшими приемами лепки;
- вырезать из бумаги детали;
- складывать бумагу по прямой линии;
- соединять детали;
- экономно разделять детали;
- доводить начатую работу до конца.

Раздел 2. содержание дисциплины

2.1. Тематический план учебной дисциплины

Тема	Всего часов
Волшебные цвета красок. Радуга.	1
Работа с бумагой. Аппликация рваной бумагой. Яблоко (груша).	1
Работа с пластилином. Катание шаров. Яблоко.	1
Работа с красками. Рисование осеннего дерева.	1
Работа с пластилином. Лепка грибов.	1
Работа с бумагой. Вырезание по шаблону. Аппликация. Грибок.	1
Работа с красками. Раскрашивание осенних листьев.	1
Работа с пластилином. Лепка гусениц и улиток на листочке.	1

Работа с бумагой. Аппликация. Грузовик.	1
Работа с красками. Понятие натюрморт. Фрукты в вазе.	1
Работа с бумагой. Новогодняя открытка (вырезание снежинок).	1
Работа с пластилином. Налепка. Новогодние шары.	1
Работа с красками. Рисование рыбок по шаблону. Раскрашивание поролоном/ватой.	1
Работа с бумагой. Аппликация. Аквариум.	1
Работа с пластилином. Налепка. Рыбка.	1
Работа с красками. Узоры. Роспись шарфика и шапочки.	1
Работа с бумагой. Аппликация разными кусочками. Собачка.	1
Работа с пластилином. Катание шаров разного размера. Снеговик.	1
Работа с красками. Пейзаж. Рисование кусочком свечи.	1
Работа с бумагой. Вырезание по шаблону. Открытка. Машинка.	1
Работа с бумагой. Вырезание кругов по шаблону. Открытка. Сердечко с цветами.	1
Работа с пластилином. Налепка. Белочка.	1
Работа с красками. Друг детства (медвежонок).	1
Работа с картоном. Подвижная игрушка. Медвежонок.	1
Работа с пластилином. Оформление пасхального яйца.	1
Работа с бумагой. Аппликация. Бабочка.	1
Работа с красками. Рисование «по мокрому». Отпечатки. Вырезание бабочки.	1
Работа с пластилином. Налепка. Бабочка.	1
Итого	28

2.2 Содержание отдельных тем учебной дисциплины

Тема 1. Знакомство с инструментами. Инструктаж по работе с красками и кисточкой. Обсуждение и обобщение знаний о цвете, способах передачи впечатлений через краски и лист бумаги.

Основные понятия: краски, кисти, цвета радуги.

Практическая работа: выполнение рисунка по образцу.

Методы проведения занятия: беседа, творческая работа

Форма организации занятия: фронтальная

Контрольные задания: выставка работ

Межпредметная связь: литературное чтение, окружающий мир.

Техническое оснащение занятия: слайды с изображением радуги.

Тема 2. Знакомство с инструментами. Инструктаж по технике безопасности при работе с клеем. Выполнение аппликации «рваной» бумагой.

Основные понятия: аппликация, цветная бумага, клей, шаблон, урожай.

Практическая работа: обведение фигур по шаблону, наклеивание.

Методы проведения занятия: беседа, игра, творческая работа.

Форма организации занятия: в парах, фронтальная.

Контрольные задания: выставка работ.

Межпредметная связь: окружающий мир.

Техническое оснащение занятия: слайды с изображением овощей и фруктов

Тема 3. Знакомство с инструментами. Инструктаж по технике безопасности по работе с пластилином. Деление цельного куска на равные части методом вытягивания и катание шаров заданной формы.

Основные понятия: лепка, вытягивание из цельного куска, катание шаров.

Практическая работа: выполнение по этапам

Методы проведения занятия: беседа, творческая работа.

Форма организации занятия: групповая, фронтальная.

Контрольные задания: выставка работ

Межпредметная связь: мир вокруг нас.

Техническое оснащение занятия: CD- диск с загадками про овощи и фрукты.

Тема 4. Знакомство с пейзажем. Рисование плавных линий различной толщины.

Основные понятия: пейзаж,

Практическая работа: экскурсия, выполнение работы по образцу

Методы проведения занятия: творческая работа, беседа

Форма организации занятия: групповая

Контрольные задания: выставка рисунков

Межпредметная связь: литературное чтение, окружающий мир

Техническое оснащение занятия: слайды с изображением пейзажа.

Тема 5. Знакомство с грибами. Рассмотрение экспонатов выставки. Лепка объёмных фигурок.

Основные понятия: обитатели леса, объёмная форма, катание овалов

Практическая работа: выставка грибов

Методы проведения занятия: беседа, творческая работа

Форма организации занятия: групповая

Контрольные задания: выставка работ

Межпредметная связь: окружающий мир

Техническое оснащение занятия: предметная выставка и слайды с изображением грибов.

Тема 6. Знакомство с инструментами. Инструктаж по технике безопасности при работе с ножницами. Обводка деталей аппликации по шаблонам, вырезание и поэтапное наклеивание частей на центр листа.

Основные понятия: безопасный труд, аппликация, шаблон, вырезание, наклеивание, центр композиции

Практическая работа: выполнение работы с комментированием

Методы проведения занятия: беседа, творческая работа

Форма организации занятия: фронтальная

Контрольные задания: выставка работ

Межпредметная связь: окружающий мир, литературное чтение

Техническое оснащение занятия: диафильм « Маша и медведь»

Тема 7. Работа по трафаретам. Раскрашивание листьев лёгкими движениями кисточки. Заполнение внутреннего пространства листика, не заходя его за границы.

Основные понятия: трафарет, внутреннее пространство и границы листика

Практическая работа: экскурсия,

Методы проведения занятия: беседа, творческая работа

Форма организации занятия: фронтальная

Контрольные задания: выставка рисунков

Межпредметная связь: окружающий мир

Техническое оснащение занятия: гербарий листьев растений

Тема 8. Обобщение знаний о насекомых. Раскатывание кусочков пластилина на шарики равного размера, колбаски и жгутики. Оформление работы на отдельном зелёном листочке.

Основные понятия: насекомые, катание шариков, колбасок, жгутиков, улиток

Практическая работа: по образцу

Методы проведения занятия: беседа, творческая работа

Форма организации занятия: групповая, индивидуальная

Контрольные задания: выставка работ

Межпредметная связь: окружающий мир, литературное чтение

Техническое оснащение занятия: слайды с изображением насекомых, диафильм « Муха- цокотуха»

Тема 9. Выполнение аппликации из геометрических фигур. Вырезание по шаблону, наклеивание на лист бумаги.

Основные понятия: транспорт, геометрические фигуры

Практическая работа: рассматривание иллюстраций с разными видами транспорта

Методы проведения занятия: беседа, творческая работа

Форма организации занятия: групповая

Контрольные задания: выставка работ

Межпредметная связь: математика, окружающий мир

Техническое оснащение занятия: слайды с изображением различных видов транспорта.

Тема 10. Рисование фруктов по представлению и умение их правильно расположить в вазе по центру листа.

Основные понятия: натюрморт, рисование по представлению, центр листа

Практическая работа: игра « Угадай предмет с закрытыми глазами»

Методы проведения занятия: игра, беседа, творческая работа

Форма организации занятия: индивидуальная, фронтальная

Контрольные задания: выставка рисунков

Межпредметная связь: окружающий мир

Техническое оснащение занятия: слайды с изображением фруктов

Тема 11. Поэтапное складывание бумаги. Вырезание снежинки по рисунку.

Основные понятия: оригами, складывание, вырезание по рисунку

Практическая работа: экскурсия

Методы проведения занятия: рассматривание рисунков, беседа, творческая работа

Форма организации занятия: индивидуальная, фронтальная

Контрольные задания: оформление учебного помещения

Межпредметная связь: математика, окружающий мир, литературное чтение

Техническое оснащение занятия: диафильм «Снежная королева»

Тема 12. Распределение пластилина тонким ровным слоем на картонной заготовке. Художественное оформление изделия.

Основные понятия: заготовка, ровный слой пластилина, художественное оформление

Практическая работа: работа по образцу

Методы проведения занятия: беседа, творческая работа

Форма организации занятия: индивидуальная, фронтальная

Контрольные задания: выставка работ

Межпредметная связь: окружающий мир

Техническое оснащение занятия: диафильм «Мороз Иваныч»

Тема 13. Рисование рыбок в воде. Выполнение работы ватой (поролоном) и кисточками различной толщины.

Основные понятия: фон, передний и задний план рисунка

Практическая работа: игра «Кто в воде живёт?»

Методы проведения занятия: беседа, творческая работа

Форма организации занятия: групповая

Контрольные задания: выставка рисунков

Межпредметная связь: окружающий мир

Техническое оснащение занятия: слайды с изображением животных

Тема 14. Заполнение пространства тонким ровным слоем пластилина. Украшение изделия жгутиками, кружками.

Основные понятия: заготовка, распределение тонким и ровным слоем, украшение

Практическая работа: наблюдение и рассматривание

Методы проведения занятия: беседа, творческая работа

Форма организации занятия: индивидуальная, фронтальная

Контрольные задания: выставка работ

Межпредметная связь: окружающий мир

Техническое оснащение занятия: фрагмент научно-популярного фильма

Тема 15. Налепка тонким и ровным слоем пластилина на заранее выбранную заготовку силуэта рыбки. Художественное оформление изделия жгутиками колбасками, кружочками.

Основные понятия: Налепка, заготовка, художественное оформление

Практическая работа: игра «Кто лишний?»

Методы проведения занятия: игра, беседа, творческая работа

Форма организации занятия: фронтальная, групповая, в парах

Контрольные задания: выставка работ

Межпредметная связь: окружающий мир

Техническое оснащение занятия: слайды с изображением животных

Тема 16. Знакомство с узором, орнаментом, росписью предметов красками по выбранной теме.

Основные понятия: узор, орнамент, роспись по ткани

Практическая работа: рассматривание предметов одежды

Методы проведения занятия: игра, беседа, творческая работа

Форма организации занятия: фронтальная, индивидуальная

Контрольные задания: выставка рисунков

Межпредметная связь: окружающий мир

Техническое оснащение занятия: иллюстрации с видами одежды

Тема 17. Аппликация, выполненная резаными кусочками бумаги одного размера.

Основные понятия: аппликация, кусочки одного размера резанные ножницами, наклеивание по контуру

Практическая работа: рассматривание предстоящей работы

Методы проведения занятия: беседа, творческая работа

Форма организации занятия: в парах, индивидуальная

Контрольные задания: выставка работ

Межпредметная связь: литературное чтение, окружающий мир

Техническое оснащение занятия: иллюстрации с изображением животных, загадки по теме

Тема 18. Деление куска пластилина на части. Катание шаров разного размера. Лепка объёмной фигурки снеговика

Основные понятия: лепка, катание шаров разного размера,

Практическая работа: экскурсия

Методы проведения занятия: беседа, творческая работа

Форма организации занятия: фронтальная

Контрольные задания: выставка работ

Межпредметная связь: литературное чтение, окружающий мир, математика

Техническое оснащение занятия: слайды по теме «Зима»

Тема 19. Рисование при помощи кусочка свечи. Распределение линий по заданным направлениям. Работа широкой кисточкой в горизонтальном направлении, покрывая поверхность листа ровным слоем краски

Основные понятия: плавные линии, горизонтальное направление, ровный слой краски

Практическая работа: рассматривание предстоящей работы

Методы проведения занятия: беседа, творческая работа

Форма организации занятия: фронтальная

Контрольные задания: выставка рисунков

Межпредметная связь: литературное чтение, математика

Техническое оснащение занятия: диафильм «Заячья избушка»

Тема 20. Изготовление поздравительной открытки. Складывание листа пополам и вырезание по контуру двух страницы сразу. Оформление работы симметричными фигурками.

Основные понятия: открытка, складывание пополам, вырезание по контуру, резание двух страниц сразу

Практическая работа: экскурсия

Методы проведения занятия: беседа

Форма организации занятия: фронтальная, индивидуальная

Контрольные задания: выставка работ

Межпредметная связь: математика, окружающий мир

Техническое оснащение занятия: слайды с изображением боевой и военной техники

Тема 21. Поздравительная открытка для мамы. Складывание листа пополам и вырезание по контуру двух страницы сразу. Изготовление цветов из цветных кругов приёмом складывания. Вырезание симметричных листиков для оформления работы.

Основные понятия: открытка, складывание пополам, вырезание по контуру, резание двух страниц сразу, симметричные фигурки

Практическая работа: игра «Кем быть?»

Методы проведения занятия: игра, беседа, творческая работа

Форма организации занятия: в парах, индивидуальная

Контрольные задания: выставка работ

Межпредметная связь: математика, окружающий мир, литературное чтение

Техническое оснащение занятия: диафильм «А что у вас?»

Тема 22. Налепка тонким и ровным слоем пластилина на заранее выбранную заготовку силуэта белочки. Оформление работы жгутиками.

Основные понятия: шаблон, заготовка, наlepка, катание жгутиков

Практическая работа: рассматривание предстоящей работы

Методы проведения занятия: беседа, творческая работа

Форма организации занятия: фронтальная, индивидуальная

Контрольные задания: выставка выполненных работ

Межпредметная связь: окружающий мир

Техническое оснащение занятия: слайды по теме «Кто в лесу живёт»

Тема 23. Рисование любимой игрушки с натуры. Расположение крупного портрета друга по центру листа бумаги.

Основные понятия: портрет, рисование с натуры, крупный план портрета

Практическая работа: игра «Игрушки»

Методы проведения занятия: игра, беседа, творческая работа

Форма организации занятия: фронтальная

Контрольные задания: выставка рисунков

Межпредметная связь: литературное чтение

Техническое оснащение занятия: диафильм «Друг детства»

Тема 24. Знакомство с картоном. Раскрашивание и вырезывание деталей игрушки по контуру. Поэтапное соединение частей при помощи кусочков мягкой проволоки, скручивая спиралью («улиткой»).

Основные понятия: картон, контур деталей, соединение частей, кусочки проволоки, скручивание спиралью

Практическая работа: «оживление» игрушки

Методы проведения занятия: игра, беседа, творческая работа

Форма организации занятия: в парах, индивидуальная

Контрольные задания: демонстрация подвижных моделей

Межпредметная связь: математика, литературное чтение

Техническое оснащение занятия: музыкальное оформление - песни Вини Пуха

Тема 25. Знакомство с тёплыми оттенками красок. Краткая справка из истории праздника. Оформление пасхального яйца

Основные понятия: пасха, пасхальное яйцо, украшение-роспись

Практическая работа: исследование росписи пасхального яйца

Методы проведения занятия: беседа- исследование, творческая работа

Форма организации занятия: фронтальная

Контрольные задания: выставка работ

Межпредметная связь: окружающий мир, литературное чтение

Техническое оснащение занятия: слайды по теме

Тема 26. Вырезание кругов по шаблону и деление их на 2 (4) равные части приёмом сгибания. Художественное оформление изделия симметричными фигурками. Аккуратное наклеивание частей на центр листа

Основные понятия: обведение по шаблону, вырезание, разрезание по линии сгиба, симметрия, наклеивание

Практическая работа: анализ предстоящей работы

Методы проведения занятия: беседа, творческая работа

Форма организации занятия: фронтальная

Контрольные задания: выставка работ

Межпредметная связь: математика, окружающий мир

Техническое оснащение занятия: слайды с изображением бабочек

Тема 27. Рисование «по мокрому». Работа широкой кисточкой и большими яркими цветными пятнами на половинке листа, сложенного вдвое. Отпечатывание цветных пятен на чистую половину листа. Вырезание бабочки с симметричными крылышками по контуру

Основные понятия: рисование «по мокрому», цветные пятна кисточкой, отпечатки на чистый лист

Практическая работа: экскурсия

Методы проведения занятия: беседа, творческая работа

Форма организации занятия: в парах, индивидуальная

Контрольные задания: выставка работ

Межпредметная связь: окружающий мир

Техническое оснащение занятия: музыкальное оформление

Тема 28. Подведение итогов. Чему научились? Налепка тонким и ровным слоем пластилина на заранее выбранную заготовку силуэта бабочки. Художественное оформление изделия жгутиками колбасками, кружочками.

Основные понятия: Налепка, заготовка, художественное оформление

Практическая работа: игра «Кто лишний?»

Методы проведения занятия: игра, беседа, творческая работа

Форма организации занятия: фронтальная, групповая, в парах

Контрольные задания: выставка работ

Межпредметная связь: окружающий мир

Техническое оснащение занятия: слайды с изображением животных

Раздел 3. Информационное обеспечение учебной дисциплины

3.1. Материально-техническое обеспечение реализации программы.

Программы - Б.М.Неменского, Т.Я.Шпикалова, В.С.Кузина, И.А.Лыкова

Технические средства – интерактивная доска; мультимедийный проектор; видео магнитофон; CD-диски; магнитофон; телевизор; фильмоскоп; диафильмы; фотоаппарат.

Оборудование: краски, кисти, бумага белая и цветная, картон, пластилин, ножницы, клей-карандаш, альбомы, простые и цветные карандаши, шариковые ручки, салфетки для рук.

3.2 Рекомендуемая литература

Основная литература для педагога

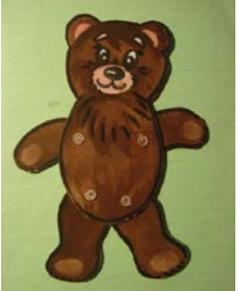
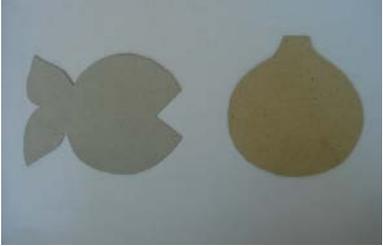
1. Б.М.Неменский «Изобразительное искусство»
2. Л.П.Васильева - Гангнус «Уроки занимательного труда» - Педагогика 1979 г.- Москва
3. Н. Алексеевская «Волшебные ножницы» - «Лист»- 1998г. Москва
4. И. К.Щеблыкин, В.И.Романина, И.И.Кагакова «Аппликационные работы» Просвещение 1983г. Москва
- 5.М.А. Гусакова «Аппликация» Просвещение 1987г. Москва
- 6.И.А.Лыкова «Цветные ладошки» методическое пособие 2010г.
7. Л.П.Сметанникова «О чём рассказывают наши вещи» 2010 г.
8. Н.П. Баскаль «Работа с бумагой» 2010г.
9. В.С.Кузин «Изобразительное искусство» книга для учителя 2-е изд., стереотип М., Дрофа 2005г.

Литература для обучающихся

1. Л.П.Васильева - Гангнус «Уроки занимательного труда» - Педагогика 1979г.- Москва
2. Н. Алексеевская «Волшебные ножницы» - «Лист»- 1998г. Москва
3. И. К.Щеблыкин, В.И.Романина, И.И.Кагакова «Аппликационные работы» Просвещение 1983г. Москва
4. М.А. Гусакова «Аппликация» Просвещение 1987г. Москва

Интернет - ресурсы.

«Комплекс уроков по ИЗО» сайт: WWW.IZOD.RU (компакт – диски «Сборник педагогических материалов по ИЗО»)

	
Рис. К теме 2 .	Рис. К теме 17
	
Рис. К теме 24.	Рис. К теме 25.
	
Рис. К теме 23.	Рис. К теме 19.
	
Рис. К теме 25.	Рис. К теме 16.
	
Рис. К теме 13, 14, 15.	Рис. К теме 12.

УДК 378.046.4

ОСНОВНЫЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ЗА РУБЕЖОМ: ОПЫТ ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ КАРЬЕРЫ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Грачева Л.Ю., к.пед.н., методист, ФГАОУ ДПО АПКиППРО,

E-mail: gracheva@apkpro.ru, Москва, Россия

Зайцева А.В., к.пед.н., доцент, Пензенский государственный университет,

E-mail: heaven76@yandex.ru, Пенза, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются основные содержательные направления и соответствующий им набор критически осмысленных знаний и способностей-навыков, необходимый школьным педагогам и другим специалистам, которые вовлечены в процесс поддержки и развития карьеры учащихся (т.е., профориентационную деятельность, если использовать отечественную педагогическую терминологию). Представленные направления реализуются в опыте работы Института развития карьеры (Великобритания, Шотландия).

Ключевые слова: сопровождение и развитие карьеры, этика и профессиональная практика, критически осмысленные знания, партнерское сотрудничество, способности к аналитике рынка труда.

BENCHMARK STATEMENTS OF TEACHERS' CAREER DEVELOPMENT PROGRAMMES AND THEIR CONTENT ABROAD: CAREER DEVELOPMENT INSTITUTE IN GREAT BRITAIN

Gracheva L.Yu., Ph.D. (Pedag.), APD RTE, E-mail: gracheva@apkpro.ru, Moscow, Russia

Zaitseva A.V., Ph.D. (Pedag.), Assoc. Prof., Penza State University (PGU), E-mail:

heaven76@yandex.ru, Penza, Russia

Abstract. This article describes the benchmark statements which represent a range of knowledge, critical understanding, skills and abilities of school teachers and other specialists engaged in Career Guidance and Development. The study in Career Development Institute (Great Britain, Scotland) is based on those benchmark statements.

Keywords: career guidance and development, ethical and professional practice, critical knowledge, partnership working, labour market intelligence.

Институт развития карьеры (Career Development Institute – CDI) представляет собой крупнейшую в Великобритании (Шотландия) ассоциацию, объединяющую профессионалов в области консультирования по вопросам сопровождения и развития карьеры, а также около 4.000 представителей разнообразных общественных, частных и волонтерских организаций. Высшие учебные заведения Великобритании, реализующие магистерские программы подготовки специалистов по сопровождению и развитию карьеры, находятся в тесном взаимодействии с модераторами Института развития карьеры.

Цель работы Института – «улучшение качества жизни посредством проектирования и осуществления политики, направленной на эффективное развитие карьеры, и соответствующей практики консультирования» [7]. Помимо начального этапа специализированной подготовки (магистерской программы), Институт предлагает программы повышения квалификации педагогических кадров в соответствии с их потребностью в непрерывном образовании и обучении.

Процесс обучения предполагает формирование качеств, способностей, навыков и умений, теоретической базы, профессиональных ценностей и личностных установок, позволяющих работать с молодежью, взрослыми и специальными группами людей (с ограниченными возможностями, испытывающими трудности в обучении, социально исключенными и т.д.), решая вопросы развития их карьеры. Направления подготовки – «Этика и профессиональная практика», «Теоретические основы сопровождения и развития карьеры», «Практика карьерного консультирования», «Политика и сопровождение карьеры», «Информация и обучение с ориентацией на карьеру», «Партнерское сотрудничество», «Аналитика рынка труда», «Научные исследования в области сопровождения и развития карьеры» [7]. Выражение обозначенных направлений в конкретных **“критически осмысленных знаниях”** и **“способностях-навыках”** [7], предусматривающее комплексный подход, представляет интерес с точки зрения подготовки учителя к социальному и профессиональному самоопределению учащейся молодежи в условиях непрерывного отечественного образования. В этой связи целесообразно представить содержание обозначенных направлений более подробно.

Направление 1: Этика и профессиональная практика

Критически осмысленные знания: этические принципы, лежащие в основе профессиональной деятельности; стратегии реализации этических принципов и профессиональных стандартов; роль профессиональных организаций в жизни общества; понятия прав и обязанностей, их значение в процессе непрерывного развития человека; разделы законодательства, имеющие отношение к соблюдению принципов равноправия, многообразия и социальной справедливости в профессиональной деятельности; правила поведения в ситуациях конфликта личностных ценностей и этических норм; основы управления процессом профессионального совершенствования.

Способности-навыки: находить ресурсы для стратегического планирования своей деятельности в соответствии с установленными этическими нормами, принципами равенства, многообразия и социальной справедливости; критически анализировать ситуации проявления неэтичного поведения других людей, конструктивно подходить к

таким ситуациям; оценивать (переоценивать) собственные ценности, установки, поведенческие реакции по отношению к ситуациям, требующим соотношения с этическими нормами; учитывать влияние собственных ценностей, установок и поведенческих реакций в профессии; планировать направления собственного профессионального развития; эффективно использовать соответствующие системы контроля и поддержки; выстраивать и поддерживать продуктивные рабочие отношения с коллегами.

Направление 2: Теоретические основы сопровождения и развития карьеры

Критически осмысленные знания: модели сопровождения и развития карьеры и их значение для профессиональной практики; основополагающие теоретические подходы (психологические, социологические и др.); теории выбора карьеры, принятия решений и мотивации; диагностический и оценивающий инструментарий; способы реализации различных теоретических перспектив в практике; влияние семьи, окружения, личных жизненных обстоятельств, социальных сетей на принятие решения о карьерной траектории.

Как показало исследование [1], теоретическая база сопровождения и развития карьеры включает: классические подходы (Холланд, Лофквист, Дэвис, Сьюпер и др.); современные версии этих подходов, разработанные самими авторами или их последователями; новые теории и практики, учитывающие постмодернистские тенденции в развитии общества.

Способности-навыки: критически оценивать вклад теории в практику; руководствоваться соответствующими теоретическими подходами в своей профессиональной деятельности; оценивать потребности карьерного развития других людей.

Направление 3: Практика карьерного консультирования

Критически осмысленные знания: различные виды интервенций в рамках сопровождения и развития карьеры на индивидуальном уровне и их цели; понятие лично-ориентированной практики, место и роль консультирования и технологий коучинга в сопровождении и развитии карьеры; модели и подходы, определяющие соответствующие виды интервенций в рамках сопровождения и развития карьеры (индивидуальные, дистанционные и др.); инструменты и техники для определения индивидуальных потребностей личности; законодательные и организационные требования конфиденциальности и защиты информации; стратегии, обеспечивающие ответственное участие личности в процессе проектирования, и развития карьеры, управления этими

процессами; техники поддержки в осуществлении карьерных планов; оценка эффективности интервенций, осуществляемых в рамках сопровождения и развития карьеры (критерии и показатели эффективности); интерактивные методы групповой работы, интенсифицирующие процесс обучения в целом; стратегии управления групповой динамикой и групповым взаимодействием.

Способности-навыки: критически оценивать применение соответствующих моделей и интервенций в личностно-ориентированной практике; делать выбор методов индивидуальной работы (в том числе интервенций), инструментария и техник с учётом ситуации, потребностей и характеристик личности; развивать эффективный коммуникационный процесс для согласования цели и набора соответствующих интервенций при индивидуальной работе; способствовать позитивному мышлению, расширению горизонтов, активному вовлечению личности в процесс планирования карьеры, целеполагания; определять совместные действия, направленные на удовлетворение потребностей в карьерном развитии учащихся; вести журнал интервенций, объясняя их роль и цель во время собеседований и консультаций; планировать работу в группе, исходя из потребностей целевой аудитории; проводить групповую работу, способствующую расширению возможностей; применять техники консультирования, формирующие мотивацию и способность принимать решения; критически оценивать эффективность групповой работы.

Направление 4: Политика и сопровождение карьеры

Критически осмысленные знания: история и основные тенденции развития образования для карьеры (профессионально ориентированного образования/обучения) в Великобритании; политика в сфере сопровождения карьеры и соответствующий опыт её реализации в Великобритании; цели и преимущества обучения с ориентацией на карьеру в учебных планах и программах среднего, высшего образования, курсов повышения квалификации и системы трудоустройства; сопровождение карьеры в политических решениях и их реализация на уровне национальном, в рамках ЕС и на более широком международном уровне; реагирование организаций, осуществляющих сопровождение и развитие карьеры, на ситуацию в сфере занятости, на задачи системы непрерывного образования и обучения, а также на тенденции экономического развития страны; природа и причины социальной эксклюзивности (социального исключения); социальная политика и стратегии инклюзивности (включения в общественную жизнь); преимущества деятельности по сопровождению и развитию карьеры на личностном, социальном и экономическом уровнях.

Способности-навыки: критически оценивать влияние социальной политики на практику сопровождения и развития карьеры; способствовать процессам инклюзивности, обучения в течение жизни и увеличению возможностей занятости на рынке труда.

Направление 5: Информация и обучение с ориентацией на карьеру

Критически осмысленные знания: понятие информации, ориентированной на карьеру, и способы её использования в контекстах развития карьеры и личностного развития; понятие поддержки обучения, ориентированного на развитие карьеры; понятие поддержки формирования навыков управления развитием карьеры; источники, способы интерпретации и оценивания информации; понятия равенства, социальной справедливости и многообразия в информационном контексте сопровождения и развития карьеры; информационные ресурсы поддержки обучения, ориентированного на развитие карьеры; основные способы предоставления информации о программах обучения, ориентированного на карьеру, способы продвижения программ такого обучения; стили обучения; анализ учебных планов и программ с точки зрения возможности их совершенствования в контексте задач сопровождения и развития карьеры; взаимосвязь обучения, ориентированного на развитие карьеры, и поддержки процесса формирования навыков управления карьерой.

Способности-навыки: определять потребности учащихся в информации профориентационной направленности; критически оценивать источники и качество соответствующей информации; интерпретировать информацию в соответствии с потребностями учащихся; обучать поиску, выбору, анализу и использованию информации из различных источников в целях развития карьеры; находить, классифицировать и систематизировать информацию, используя в профессиональной деятельности различные методики и технологии (традиционные и инновационные); понимать, анализировать и использовать информацию о соответствующих квалификационных требованиях на региональном, национальном и международном уровнях; проводить презентации новых информационных ресурсов и идей, способствуя расширению горизонтов обучающихся; участвовать в разработке и реализации программ обучения, ориентированного на развитие карьеры, анализировать их результативность; организовывать мероприятия информационно-профориентационного характера в различных условиях социального окружения.

Направление 6: Партнерское сотрудничество

Критически осмысленные знания: принципы и преимущества партнерского сотрудничества; формальные и неформальные виды сотрудничества; методы совместной

деятельности; возможности отдельных потенциальных партнеров, различных организаций и заинтересованных сторон в сопровождении и развитии карьеры учащихся и других групп населения; изменения государственной политики, положительно влияющие на развитие партнерских отношений; способы создания сетевой структуры партнерства; роль социального партнерства в преодолении барьеров к обучению и развитию карьеры обучающихся.

Способности-навыки: выстраивать и поддерживать эффективные деловые отношения с коллегами и партнерами; делиться опытом, знаниями, информацией и результатами экспериментальной работы; признавать ценность сотрудничества и перенимать эффективный опыт коллег и партнеров; определять и реализовывать возможности продуктивного сотрудничества; демонстрировать навыки ведения деловых переговоров с партнерскими организациями.

Направление 7: Аналитика рынка труда

Критически осмысленные знания: политика в сфере образования, занятости, профессиональной подготовки и переподготовки; функционирование рынков труда на региональном, национальном и глобальном уровнях; роль общественных фондов и отраслевых предприятий в расширении возможностей трудоустройства граждан, а также в оптимизации профессиональной подготовки/переподготовки; роль профессиональной деятельности по сопровождению и развитию карьеры в системе непрерывного обучения и развития человеческого капитала; использование актуальной информации о состоянии рынков труда в профессиональной практике (источники, методы обработки, интерпретации и презентации в целевой аудитории); взаимодействие с работодателями и эффективное использование их возможностей.

Способности-навыки: критически оценивать адекватность информации о состоянии рынков труда; выстраивать продуктивные отношения между специалистами в области сопровождения и развития карьеры, профессионалами в сфере образования и обучения, представителями сферы бизнеса и экономики; исследовать тенденции изменений на рынке труда; объяснять и анализировать информацию о состоянии рынков труда на различных уровнях их функционирования в различных целевых аудиториях; способствовать пониманию обучающимися соответствий и противоречий между их ожиданиями и доступностью возможностей.

Направление 8: Научные исследования в области сопровождения и развития карьеры

Критически осмысленные знания: понятие и роль научно-исследовательской и экспериментальной работы в профессиональной деятельности специалиста по сопровождению и развитию карьеры; принципы и методы научного исследования; этика эмпирического исследования; планирование исследовательской деятельности и методология; статистические методы обработки экспериментальных данных и информации, представленной в опросниках и анкетах; оформление и презентация библиографических источников; фиксирование и представление результатов научно-исследовательской деятельности; правила проведения научных дискуссий по результатам исследования.

Способности-навыки: способствовать развитию научно-теоретической базы в сфере профессиональной деятельности; применять адекватные стратегии в исследовательской деятельности; интерпретировать эмпирические данные и представлять результаты исследовательской работы в форме проекта.

В целом, по окончании курса предполагается, что выпускник Института развития карьеры должен:

1. Осознавать собственные ценности и личностные установки, учитывать их влияние на профессиональную деятельность.
2. Демонстрировать понимание законодательства в отношении принципов равенства, многообразия и социальной справедливости, соблюдать их в профессиональной практике, а также осознавать последствия их игнорирования.
3. Понимать необходимость осуществления профессиональных обязанностей, исключая возможность проявления предвзятого отношения в профессионально-деловом общении.
4. Быть готовым к непрерывному обучению, совершенствованию и самосовершенствованию.
5. Критически относиться к процессу и результатам собственной практики, определять и использовать адекватные средства поддержки саморазвития.
6. Понимать и применять в практической деятельности различные модели сопровождения и развития карьеры, опираясь на основополагающие теоретические положения.

7. Демонстрировать знание и понимание политических решений в контексте процессов, имеющих отношение к ситуации занятости, системам образования, а также профессиональной подготовки/переподготовки.

8. Проводить лично-ориентированные интервенции с целью сопровождения и развития карьеры различных групп людей (учащихся, безработных, социально исключенных, с ограниченными возможностями здоровья и т.д.).

9. Способствовать планированию, организации и проведению мероприятий, направленных на развитие карьеры в различных группах обучающихся.

10. Мотивировать обучающихся на поиск информационных источников и интерпретацию их содержания, актуального для трудоустройства, проектирования образовательного маршрута, профессиональной подготовки и переподготовки.

11. Выстраивать конструктивное профессионально-деловое сотрудничество.

12. Понимать принципы, содержание и практику экспертного вмешательства в осуществляемую профессиональную деятельность по сопровождению и развитию карьеры.

13. Осуществлять эффективную деятельность при взаимодействии с образовательными, общественными, волонтерскими, производственными структурами, бизнесом.

14. Понимать роль заинтересованных сторон-партнеров в проектировании образовательного маршрута и планировании карьеры обучающихся.

15. Реализовывать принципы разработки планов и программ обучения, ориентированного на развитие карьеры.

16. Находить, анализировать, обрабатывать и структурировать для практического использования информацию, оказывающую непосредственное влияние на процесс развития карьеры обучающихся.

Таким образом, очевидно, что процесс сопровождения и развития карьеры (career guidance) за рубежом ориентируется на решение более широкого круга задач, чем предполагала господствующая в течение прошлых десятилетий модель с акцентом на профессиональное психологическое консультирование учащихся в основном старших школ. Акцент уже сместился от помощи в выборе профессии или учебного курса к формированию и развитию у учащихся умений и способностей, связанных с управлением карьерой (в частности, способности к принятию решений). Для школ это означает *включение профориентационного компонента в контекст учебных планов и программ*, содержание которых направлено на личностное развитие учащихся, и ведущая роль в

таким включении принадлежит как специалисту по сопровождению и развитию карьеры, так и учителю-предметнику, обладающему соответствующими компетенциями.

Деятельность по сопровождению и развитию карьеры не имеет чётких критериев результативности, её трудно измерить математическими формулами, доказывающими продуктивность, тем не менее, отложенные во времени, но положительные эффекты профориентации подтверждаются многочисленными исследованиями зарубежных ученых (Ginzberg, 1971 [3]; Killeen, White and Watts, 1992 [4]; Rosen, 1995 [5]; Autor, 2001 [2]; Woods and Frugoli, 2002 [6]), равнодушием государства и общественности большинства развитых стран к проблемам, находящимся в центре внимания специалистов по сопровождению и развитию карьеры.

Список литературы

1. Грачева, Л.Ю., Зайцева, А.В., Ломохова, С.А. Теоретические подходы к поддержке учащейся молодежи в проектировании профессиональной карьеры (зарубежный опыт) [Текст] // Язык. Право. Общество: сб. трудов III Международной науч.-практич. конф. (г. Пенза, 13-14 мая 2015 г.) / под ред. к.филол.н. О.В. Барабаш, д.филол.н., доц. Т.В. Дубровской, к.п.н., доц. Н.А. Павловой. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2015. – С. 397-401.
2. Autor, D.H. (2001), “Wiring the labor market”, *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 15 (1), pp. 25-40.
3. Ginzberg, E. (1971), *Career Guidance: Who Needs It, Who Produces It, Who Can Improve It*, McCraw-Hill, New York.
4. Killeen, J., White, M. and Watts, A.G. (1992), *The Economic Value of Careers Guidance*, Policy Studies Institute, London.
5. Rosen, S. (1995), “Job information and education”, in M. Carnoy (ed.), *International Encyclopedia of Economics of Education*, 2nd edition, Elsevier Science, Oxford.
6. Woods, J. and Frugoli, P. (2002), “Information, tools, technology: Informing labour exchange participants”, paper prepared for the conference on Job Training and Labour Exchange in the U.S., jointly organised by the W.E. Upjohn Institute and the U.S. Department of Labor, Augusta, Michigan, September.
7. “Qualification in Career Guidance and Development”, *Handbook 2014-2015: сайт.* – URL:[http://www.thecdi.net/write/QCGD/Handbooks/BP354QCGD\(Scotland\)_Handbook-July2015.pdf](http://www.thecdi.net/write/QCGD/Handbooks/BP354QCGD(Scotland)_Handbook-July2015.pdf)

УДК 37.02

«ИСТОРИЯ И ПАМЯТЬ»: РЕСУРСЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ЛИНИИ В ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ ХОЛОКОСТА

Стрелова О.Ю., д.пед.наук, проф., Email: strelovaprof@gmail.com
Хабаровский краевой Институт развития образования, Хабаровск, Россия

Аннотация: в статье обосновано право на использование дополнительной содержательной линии «История и Память» в конструировании современного учебного содержания и раскрыты научно-методические подходы к ее применению в теме «История Холокоста» с целью достижения личностных результатов исторического образования школьников. Автор поддерживает начатую в журнале дискуссию об определенной ограниченности российского опыта изучения истории Холокоста и его слабой интеграции в европейское научно-образовательное пространство.

Ключевые слова: содержательная линия «История и Память», личностные результаты общего образования, история Холокоста.

"HISTORY AND MEMORY": RESOURCES OF ADDITIONAL CONTENT LINE IN HOLOCAUST' STUDY

Strelova O.J., D.of Ped., prof., Email: strelovaprof@gmail.com
Khabarovsk Regional Institute of Education Development, Khabarovsk, Russia

Abstract: an author of the article justifies a right to use an additional content line "History and Memory" in construction of modern content and disclosed scientific and methodical approaches to its use in study history of Holocaust in order to achieve personal results of schoolchildren history education. The author supports this magazine started' discussion about Russian limited experience in studying history of Holocaust and its weak integration into European scientific and educational space.

Keywords: content line "History and Memory", personal results of general education, history of Holocaust.

Содержание образования в рамках учебных предметов или отдельных курсов, как правило, описывают с помощью внешних характеристик: объем учебных часов, хронологические и географические границы, тематические разделы, структура содержания учебного материала. Следуя этой традиции, сложно перейти к качественно новому уровню общего гуманитарного и педагогического образования, цели которых связываются с личностным и духовно-нравственным развитием школьников и их наставников.

В связи с переходом на Федеральные государственные образовательные стандарты (далее – ФГОС) предложена принципиально иная характеристика учебного предмета «История» - по содержательным линиям, которую, по нашему мнению, эффективно перенести и на другие предметы гуманитарного цикла, а также на вузовские курсы

истории, философии, психологии, педагогики, предметные методики и спецкурсы по выбору студентов и учителей, повышающих свою квалификацию.

Не найдя в современных педагогических словарях ни одного определения, предложим собственную интерпретацию данного понятия. *Содержательные линии* – это комплекс принципов отбора, конструирования и изучения содержания в соответствии с особенностями учебного предмета и составляющих его курсов. В то время как разделы, темы, блоки представляют учебное содержание в линейно-структурном и предметном аспектах, линии приносят в него многомерное измерение и создают своеобразный «ценностный каркас» образовательного проекта в целом (учебный предмет \ учебный курс \ вариативный УМК \ интеллектуальный конкурс и т.п.).

Из этого определения, во-первых, следует, что каждый учебный предмет, в силу специфики целей и задач его изучения, может быть не формально, а сущностно охарактеризован на основе свойственных ему содержательных линий.

В частности, в учебном предмете «История» основными содержательными линиями выступают параметры, которые задают координаты и векторы изучения прошлого:

- «историческое время»
- «историческое пространство»
- «историческое движение»
- «человек в истории».

Причем последняя из перечисленных линий пронизывает и связывает все предыдущие и предполагает характеристику: а) условий жизни и быта людей в различные исторические эпохи; б) их потребностей, интересов, мотивов действий; в) восприятия мира, ценностей.

Во-вторых, содержательные линии выполняют важную функцию отбора и конструирования учебного содержания на этапах подготовки примерных и рабочих программ, школьных учебников, других учебно-методических пособий, а далее – сценариев учебных занятий, проектов, социально-коммуникативных практик.

Если эти линии «введены в строй», то, например, в «Истории» школьники узнают, почему люди до сих пор используют разные системы летосчисления и периодизации прошлого (линия «историческое время»), как они открывали и осваивали новые жизненные пространства (линия «историческое пространство»), как учились осознавать и отстаивать свои интересы, преодолевать конфликты и искать компромиссы с «другими» (линия «историческое движение»), задумаются над ролью личности в истории, ценой и

целесообразностью исторического прогресса, причинами и значением многообразия историко-культурного наследия человечества (линия «человек в истории»).

В-третьих, содержательные линии могут серьезно влиять на образовательный процесс в школе, педагогическом вузе, в системе дополнительного профессионального педагогического образования, задавая актуальные ценностные ракурсы формулирования вопросов и заданий, выбора форм и видов самостоятельных работ, творческих проектов и социальных акций. Тогда результаты школьников не замыкаются только на предметных достижениях, а результаты педагогов – на профессиональных компетенциях.

По тому, как представлены содержательные линии в программах и учебниках, в лекциях и практикумах, сценариях уроков и внеклассных мероприятий, можно судить о внутренних отличиях одного учебно-методического комплекса (далее – УМК), авторского спецкурса, педагогического стиля и т.д. от другого.

Самодостаточен ли в условиях XXI века комплекс из четырех содержательных линий для реализации требований ФГОС к комплексным результатам общего, высшего и дополнительного педагогического образования?

Основные линии составляют единство содержательных (объектные) и деятельностных (субъектные) компонентов образования. *Дополнительные содержательные линии* существенно обогащают учебные предметы и спецкурсы аксиологическими (ценностными) компонентами, актуализируют установки на духовно-нравственное становлении личности, ее саморазвитие и самореализацию в диалогическом взаимодействии с «другими». Эти линии усиливают значимость метапредметных и личностных результатов школьного образования и общекультурных компетенций в подготовке учителей-гуманитариев.

Среди многообразия дискурсов, которые можно положить в основу дополнительных содержательных линий, выделим линию *«История и память»*, как наиболее чувствительную к проблемам формирования исторической памяти, исторического самосознания и гражданской идентичности российской молодежи. Анализ международного опыта изучения истории Холокоста показывает, что проблемы мемориализации этого события занимают все больше места в содержании современных спецкурсов, учебных занятий и проектов как школьников, так и педагогов [7].

На бытовом уровне существует устойчивое представление о едва ли не механической связи между феноменами «прошлое», «история», «память». На самом деле, их взаимосвязи не столь просты, а механизмы формирования и реализации – не особо афишируются, а тем

более не становятся частью ни содержания исторического образования школьников, ни «ремесла» педагога-гуманитария.

Каковы «подводные течения» этой содержательной линии? Почему она не похожа на широкую, раздольную, спокойно несущую свои воды «реку памяти»? В контексте личностно-ориентированного образования перед линией «История и память» стоит комплекс следующих задач:

(1) актуализация вариативного оценочного отношения современников и потомков к историческим событиям и личностям, понимание причин этого многообразия;

(2) содействие развитию интереса к изучению «мест памяти», истории их создания, мифологизации и демофилогизации, а порою прямого уничтожения;

(3) приобщение к участию в охране памятников истории и культуры;

(4) обновление базы источников, тематики образовательных проектов и пространства историко-социальной практики учащихся и педагогов, ограниченного стандартами и традициями;

(5) изучение механизмов формирования коллективной исторической памяти и способов управления ею посредством монументальной пропаганды и коммеморации (политики памяти).

Другими словами, содержательная линия «История и память» обогащает подготовку педагогов и учащихся гуманистически-ценностной (аксиологической) составляющей, важной для жизни в поликультурном мире, потому что содействует развитию критического мышления, эмпатии, эмоционально-ценностного отношения к прошлому и современности, сознательной гражданской позиции, противодействию фальсификациям и манипулированию исторической памятью, разнообразию культурно-коммуникативных практик и опыта исследовательской деятельности, т.п.

Не останавливаясь на истории проекта «История Холокоста на территории СССР» и результатах его многолетней и разнообразной реализации в образовательных учреждениях среднего и высшего образования, а также в формате дополнительного образования (свидетельством чего является богатый фонд учебно-методических пособий и научно-педагогических трудов НПЦ «Холокост»), обратим внимание на возможности его развития в сопряжении с новой дополнительной линией.

Принципиально важно понять, что линия «История и память» обновляет не столько тематику ученических и учительских проектов, связанные с ней базы источников, формы учебных занятий, внеклассных мероприятий (задачи 3 и 4), сколько «матрицу» всего

проекта и, вследствие этого - прогнозируемые результаты, социальные эффекты и личностные новообразования педагогов и школьников (задачи 1, 2, 5).

Она (дополнительная содержательная линия) становится педагогическим инструментом «превращения понятия «Холокост» в феномен постистории. <...> Речь идет о фактическом расширении понятия «Холокост» и *смещении акцентов в сторону понятия «уроки»*, а не только знания его истории [8, с.22 - 23] (курсив мой – О.С.).

Реализацию данной идеи покажем на типологии познавательных заданий, ориентированных на выше названные задачи содержательной линии «История и память». Почему – познавательные задания, а не новые темы, формы, технологии обучения? Потому что именно они являются педагогическим инструментом и индикатором реалистичности декларируемых целей и проектируемого содержания (ФГОС ОО, учебники, пособия, Интернет-ресурсы и пр.).

В основе всех без исключения познавательных заданий, ориентированных на главные задачи линии «История и память», лежит поисковая деятельность, в том числе из-за скудости информации о Холокосте в учебниках и многообразии иных информационно-коммуникативных ресурсов. В рамках статьи не будем подробно останавливаться на примерах этой (информационно-поисковой) группы заданий, конкретизированной нами во многих статьях и пособиях [5; 6; 9 и др.].

Намного сложнее обстоят дела с реализацией первой, второй и пятой задачи содержательной линии, поскольку они связаны с серьезными общественно-политическими и культурными феноменами, которые ни в системе образования, ни в СМИ, ни в обществе не акцентируются и не артикулируются: *историческая политика, политика памяти (коммеморация), войны памяти, коллективная историческая память, «чужая память», места памяти, мифологизация – демифологизация, забвение* и т.п.

Специальные вопросы и задания постепенно вводят в круг этих явлений, сначала привлекая внимание к *проблеме и разнообразию способов коммеморации событий и личностей, причастных истории Холокоста, в интересах настоящего:*

- Выясните, в каких государствах мира, когда и каким образом был учрежден национальный день памяти жертв Холокоста. Есть ли подобный день памяти в России?
- В какую годовщину освобождения узников Освенцима был учрежден Международный день памяти жертв Холокоста? Как вы думаете, почему для принятия этого решения ООН понадобилось столько времени? \ Почему это стало возможно именно в это время?

• В ответ на индивидуальные и коллективные обращения граждан и общественных организаций к Президенту РФ, Совету Федерации и Государственной Думе поступил ответ (май 2011 г.), что в России такой День памяти есть – это 22 июня – и он касается всех.... Прокомментируйте это заявление и выразите свое отношение к проблеме «увековечивания памяти жертв Холокоста и воинов-освободителей нацистских лагерей смерти» [8, с. 18].

Другая группа заданий направлена на *развитие образного мышления и умения интерпретировать монументальные сюжеты*:

• Подберите иллюстрации памятников жертвам Холокоста на территории России и других стран. Что они символизируют? Какие послания несут современникам и потомкам?

Следующей группой заданий формируется *отношение к монументальным произведениям как артефактам, созданным в конкретное историческое время и с конкретными намерениями*. Следовательно, их не нужно воспринимать, как точный слепок прошлого (точно так же, как произведения исторической живописи в линии «Историк и художник»). История памятников и обелисков, их сравнительное изучение – это в одних ситуациях «мосты времени» и «диалоги поколений», в других – «войны памятников [11;12], «бои за Историю» [10]:

• Кто или что изображено на памятниках, установленных на местах массовых расстрелов евреев в городах и селах Советского Союза, оккупированных в годы Великой Отечественной войны?

• Кто или что изображено на памятниках, установленных в разных странах мира в память о жертвах Холокоста?

• Как вы думаете, какое влияние на концепции этих памятников оказали время и обстоятельства их создания?

Очередной тип заданий расширяет представления *о проектах коммеморации и способах управления исторической памятью* (памятники, мемориальные доски, памятные даты и праздники, юбилейные мероприятия, книги, научные конференции, музеи памяти, социальные проекты и т.п.):

• В 2009 г. по инициативе РЕК и Центра «Холокост» был начат проект «Вернуть достоинство». В его основе лежит один из важнейших принципов культуры памяти: «увековечивая погибших, мы не только возвращаем им право не быть забытыми, но и исполняем свой долг перед невинными жертвами» [8, с.19]. Подготовьте доклад-презентацию о деятельности участников этого проекта и его результатах, возможно в городах и селах вашего региона.

А следующий тип заданий открывает тему «эксплуатации» исторических символов в монументальной пропаганде, предлагает найти общие и оригинальные подходы к «прописке» личности в истории, ее героизации или, наоборот, демонизации, к выводу на авансцену истории детей, педагогов, врачей, священников, музыкантов и т.п.:

- В российском и зарубежном кинематографе созданы художественные фильмы по истории Холокоста. На нескольких конкретных примерах покажите, как развивается эта тема во второй половине XX – начале XXI вв., какие аспекты трагедии евреев открывают новые поколения кинематографистов? Чем они актуальны для современного общества?

Крайне редкий для школьной и вузовской практики тип заданий касается феноменов «место памяти», «культурная память», «политика памяти», «войны памяти», а также причин создания и переосмысления, утраты и замены объектов памяти \ забывания \ отрицания, и актов вандализма:

- В ноябре 2011 г. впервые в истории России демонтировали мемориальную доску с текстом о жертвах Холокоста. Это произошло в Ростове-на-Дону, где находится «российский Бабий Яр» - место самого массового расстрела евреев на территории СССР. Теперь на новой мемориальной доске фигурируют «мирные советские граждане» [8, с. 19]. Каковы, на ваш взгляд, причины «дееврейзации Холокоста» в современном обществе? Каковы, по вашему мнению, возможные последствия замены одних объектов памяти на другие?

- 30 января 2011 г. в пос. Янтарный (Калининградская область), на месте «последнего в истории Холокоста марша смерти» (20 – 21 января 1945 г.) был открыт грандиозный, обладающий особой выразительной силой памятник работы Франка Майслера, уроженца Германии и израильского скульптора с мировым именем. На открытии памятника присутствовал Мартин Бергау, который не только взял на себя смелость заявить о нацистских преступлениях времен Второй мировой войны, но и лично отправился в Янтарный, где ему удалось убедить местные власти в том, что речь идет именно о еврейских массовых захоронениях...

Однако через полгода памятник жертвам Холокоста в Янтарном был обезображен двумя молодыми людьми... [8, с. 68 - 73]

И это не единственный акт вандализма против памятных мест Холокоста на территории современной России. Как вы думаете, почему это происходит? Почему потомки победителей нацизма становятся вандалами?

Наконец, последний в данной системе тип заданий поднимает *проблему несовпадения коллективной и индивидуальной памяти людей*, знакомит с феноменом «чужая память», апеллирует к личностному самоопределению учащихся:

- Истории Холокоста на территории СССР посвящен веб-сайт Мемориала Яд-Вашем «Нерасказанные истории». Этот интернет-проект представляет информацию о гибели евреев в местечках и небольших городах, малоизвестную для широкой публики Запада, Израиля [8, с. 39 - 42] и ... России. Как вы думаете, почему эта тема остается «белым пятном» в наших учебниках истории, в программах по литературе и обществознанию? Вместе с тем она сохраняется в семейных историях, поддерживается и разрабатывается в общественных проектах разных стран и культурно-религиозных организаций?

Идущая в нашей стране с большим трудом работа по рассекречиванию военных архивов и публикации документов, свидетельствующих о преступлениях нацистов и их пособников против еврейского населения на территории СССР, главным образом эффективно влияет на исследования профессиональных историков и общественных организаций. В «зоне доступа» школьников и студентов оказывается все более и более сужающийся круг очевидцев и жертв нацистского «нового порядка». Постепенно живых свидетелей Холокоста вытесняют, так называемые, вторичные источники: книги воспоминаний, мемориальные комплексы, выставки и музеи, художественные фильмы и романы. В этих условиях особенно важно, чтобы личное соприкосновение с трагическими страницами истории и постистории Холокоста подводило к пониманию: «Нет, время не стало лучше, не стало другим. *Другим стал я*» [8, с. 78] (курсив мой – О.С.).

Список литературы:

1. Альтман И. А. Холокост и еврейское сопротивление на оккупированной территории СССР. – М., 2002.
2. Альтман И. А., Гербер, А.Е., Полторацк. Д.И. История Холокоста на территории СССР. – М., 2001.
3. Бордюгов Г. А. «Войны памяти» на постсоветском пространстве. – М.. 2011.
4. Вяземский Е.Е. Историческая политика государства, историческая память и содержание школьного курса истории России // Проблемы современного образования. – 2011. - № 6. www.pmedu.ru
5. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Уроки истории: думаем, спорим, размышляем. – М.: Просвещение, 2012.

6. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Феномен фальсификации истории России и историческое образование школьников. – М.: Русское слово, 2014.

7. Вяземский Е. Е. Семинар для российских преподавателей по проблеме Холокоста // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. - 2015. - № 2. - С. 76 – 81.

8. Память о Холокосте: проблемы мемориализации. Материалы 6-й Международной конференции «Уроки Холокоста и современная Россия» (СПб, 2011 г.). – М., 2012.

9. Стрелова О. Ю. «История и память» как содержательная линия школьных курсов истории \ \ Культурная память и мемориальные коммуникации в современных учебниках и учебной литературе: опыт России и Западной Европы. Сб. докладов на МНК (Саратов, 2011) \ Сост. Т.А. Боголюбова, Н.И. Девятайкина \ Под ред. Н.И. Девятайкиной. – Саратов. - 2012. – С. 69 – 80.

10. Стрелова О. Ю. История в школе остается «полем битвы» за прошлое, потому что «войны памяти» не утихают // Проблемы современного образования. – 2013. - № 6. www.pmedu.ru

11. Стрелова О. Ю. Войны памятников // История. – 2012. - №4. – С. 40 – 47.

12. Стрелова О. Ю. Войны музеев памяти // История. – 2013. - № 10. – С. 34 – 39.